

Roseli da Rosa Pereira

"ENTRANDO NO PET... EU AGORA ENXERGO COISAS QUE EU NÃO ENXERGAVA ANTES!"

Formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude

1° Edição

São José dos Pinhais
BRAZILIAN JOURNALS PUBLICAÇÕES DE PERIÓDICOS E EDITORA
2021

Roseli da Rosa Pereira

“Entrando no pet... Eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes!”

Formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude

1° Edição

São José dos Pinhais
2021

2021 by Brazilian Journals Editora

Diagramação: Sabrina Binotti
Edição de Arte: Sabrina Binotti
Revisão: A autora

.

.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436e Pereira, Roseli da Rosa

“Entrando no pet... Eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes!” Formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude / Roseli da Rosa Pereira. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2021.
98 p.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui: Bibliografia
ISBN: 978-65-86230-58-1
DOI: 10.35587/brj.ed.0000807

1. Universidade Pública. 2. Projeto PET PPJ. I. Pereira, Roseli da Rosa. II. Título.

Brazilian Journals Editora
São José dos Pinhais – Paraná – Brasil
www.brazilianjournals.com.br
editora@brazilianjournals.com.br

Ano 2021

AUTORA

Roseli da Rosa Pereira - Doutoranda em Educação/PPGEDU/UFRGS e técnica-administrativa na Faculdade de Educação da UFRGS. Possui Graduação em Pedagogia Habilitação Séries Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialização em Gestão da Educação/UFRGS e Mestrado em Educação/PPGEDU/UFRGS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos/Ensino Médio: currículo na contemporaneidade; Ensino Superior: Ações Afirmativas.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos, em primeiro lugar, para minha orientadora, Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro, pela amorosidade e ternura em acompanhar meu processo de reencontrar-me como aluna e pesquisadora em formação nesse estudo, que foi lento, moroso, desafiador, instigador e, ao mesmo tempo, “assustador”, de querer “sair correndo” e “abandonar o barco”, mas eis que surge um novo ator, um “energizante” no meu processo, “meu filho Matheus”. Agradeço imensamente ao Matheus pela sua sagacidade em aprender e em “andarilhar” e em ter a “curiosidade” de apreender o mundo e me encorajar a continuar e a perceber o quanto “somos navegantes neste mar da vida”. Neste mar da vida encontrei outras pessoas que me fizeram nadar e chegar às profundezas do mar e retornar: os protagonistas do PET PPJ, principalmente as estudantes negras e indígenas, com quem mais tive a oportunidade de dialogar e me sentir próxima em questões de gênero, histórias de vida e de pertencimento étnico na universidade. Agradeço intensamente à minha família, na figura de minha mãe, que em seu tão pouco tempo de escola sempre nos incentivou em termos de educação e põe fé em tudo que nos eleva enquanto seres humanos e vida em sociedade. Agradeço imensamente a todos os colegas técnico-administrativos e bolsistas do PPGEDU, especialmente ao Edson Mendes Junior, que com seu olhar atento e acolhedor tantas vezes me deu coragem de continuar, pois realiza o seu Doutorado no PPGEDU em pleno estágio probatório e em suas tão sagazes contribuições nos diálogos e ponderações sobre o espaço acadêmico que hoje ocupamos enquanto integrantes do quadro técnico-administrativo e enquanto estudantes afrodescendentes.

"Dizem que antes de um rio entrar no mar, ele treme de medo. Olha para trás, para toda a jornada que percorreu, para os cumes, as montanhas, para o longo caminho sinuoso que trilhou através de florestas e povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto, que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. O rio precisa de se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entrar no oceano é que o medo desaparece, porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas de tornar-se oceano."

(Osho)

RESUMO: Esta pesquisa busca investigar possíveis contribuições do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude (PET PPJ), enquanto atividade extensão universitária, levando também em conta a sua importância no ensino e pesquisa, para pensar a formação ético-política dos estudantes cotistas que constituem o referido Grupo PET na universidade pública. Refletir sobre o tema tem significativa relevância na atualidade, pois é um momento em que o modelo econômico neoliberal demonstra sua força, trazendo consequências que enfraquecem a constituição dos sujeitos políticos, capazes de pensar e contribuir com as questões coletivas que permeiam a esfera pública. Nesse sentido, há o aporte teórico de Boaventura de Sousa Santos, Antônio Joaquim Severino, José Dias Sobrinho, Marilena Chauí, Paulo Freire, dentre outros, os quais tencionam modelos e práticas de formação universitária voltados à mera profissionalização e aquisição de habilidades técnicas, uma vez que as possibilidades de transformação social embasadas em alternativas contra-hegemônicas precisam valorizar uma formação ampliada, ética e politicamente comprometida. A pesquisa se desenvolveu sob o prisma de uma abordagem qualitativa, tipo estudo de caso descritivo, com ferramentas da pesquisa-participante (MINAYO, 2001; BRANDÃO, 2007; ANDRÉ, 2005). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com estudantes cotistas, além de análise de documentos referentes à história do PET PPJ e à Extensão Universitária. Os resultados elucidam possíveis contribuições da experiência do PET PPJ, enquanto atividade extensionista, para o processo de formação política dos estudantes. Essas contribuições versam sobre as possibilidades de partilhar experiências com a sociedade, oferecendo a ela um retorno das aprendizagens proporcionadas pela universidade, as quais também devem serem entendidas como bem público. Portanto, de modo transitório, sempre inacabado, considera-se que a experiência extensionista do PET PPJ apresenta potencialidades e fragilidades para a constituição de sujeitos políticos, críticos, reflexivos e socialmente comprometidos com os processos de emancipação e valorização da dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Política. Universidade Pública. Extensão Universitária. Projeto PET PPJ.

RESUMEN: La investigación busca averiguar posibles contribuciones del Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude (PET PPJ), como actividad extensión universitaria, teniendo en cuenta su importancia en la enseñanza e investigación, para pensar la formación ético-política de los estudiantes cotizantes que constituyen el referido Grupo PET en la universidad pública. La reflexión sobre el tema tiene significativa relevancia en la actualidad, pues es un momento en que el modelo económico neoliberal demuestra su fuerza, trayendo consecuencias que debilitan la constitución de los sujetos políticos, capaces de pensar y contribuir con las cuestiones colectivas que permean la esfera pública. En este sentido, hay el aporte teórico de Boaventura de Sousa Santos, Antônio Joaquim Severino, José Dias Sobrinho, Marilena Chauí, Paulo Freire, entre otros, los cuales problematizan modelos y prácticas de formación universitaria orientados a la mera profesionalización y adquisición de habilidades técnicas, una ya que las posibilidades de transformación social basadas en alternativas contra hegemónicas necesitan valorar una formación ampliada, ética y políticamente comprometida. La investigación se desarrolló bajo el prisma de un abordaje cualitativo, tipo estudio de caso descriptivo, con herramientas de la investigación-participante (MINAYO, 2001; BRANDÃO, 2007; ANDRÉ, 2005). Los datos fueron producidos por medio de entrevistas semiestructuradas con estudiantes cotizantes, además de análisis de documentos referentes a la historia del PET PPJ y la Extensión Universitaria. Los resultados elucidan posibles contribuciones de la experiencia del PET PPJ, como actividad extensionista, para el proceso de formación política de los estudiantes. Estas contribuciones versan sobre las posibilidades de compartir experiencias con la sociedad, ofreciéndole un retorno de los aprendizajes proporcionados por la universidad, que también deben ser entendidas como bien público. Por lo tanto, de modo transitorio, siempre inacabado, se considera que la experiencia extensionista del PET PPJ presenta potencialidades y fragilidades para la constitución de sujetos políticos, críticos, reflexivos y socialmente comprometidos con los procesos de emancipación y valorización de la dignidad humana.

PALABRAS CLAVE: Formación política. Universidad Pública. Extensió Universitaria. Proyecto PET PPJ

LISTA DE ABREVIATURAS

ASSUFRGS	Associação do Servidores Públicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
CAF	Coordenadoria de Ações Afirmativas
CPVA	Comissão Permanente de Verificação de Autodeclarados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAA	Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação
CONFACED	Conselho da Unidade da Faculdade de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
DEPEM	Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIEPE-EJA	Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos
PcD	Ensino Superior para Pessoas com de Deficiência
PCS	Programa Conexões de Saberes
PET	Programa de Educação Tutorial
PET PPJ	Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Polític Públicas de Juventude
PEFJAT	Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores

PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEX	Programa de Extensão Universitária
PROREXT	Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESC	Serviço Social do Comércio
SESu	Secretaria de Educação Superior
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UPMS	Universidade Popular dos Movimentos Sociais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

INTRODUZINDO O ESTUDO – POR ONDE TUDO COMEÇOU...

O presente estudo objetiva investigar a temática referente à gênese e ao desenvolvimento do Programa de Educação Tutorial/PET – *Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude* (PET PPJ)[1], que é constituído, na sua totalidade, por alunos cotistas (negros, indígenas e advindos de escola pública). A pesquisa é realizada através da participação em encontros do grupo e do acompanhamento de alunos bolsistas a uma das atividades de extensão desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Considero que o tema é de significativa relevância na atualidade, tendo em vista que o modelo econômico neoliberal[2] demonstra sua força e, como consequência, o enfraquecimento da constituição dos espaços públicos e dos sujeitos políticos, capazes de pensar e contribuir com as questões coletivas que permeiam a sociedade. A permanência em uma instituição de ensino superior é o grande desafio na atualidade, principalmente para alunos cotistas.

Esta dissertação tem como pano de fundo a ecologia dos saberes, onde se busca a articulação entre os interesses sociais e os interesses científicos, onde a universidade passa a ser um dos centros decisórios para a participação e a inclusão social. A ecologia de saberes refere-se a um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade cultural e são balizadas nos pressupostos de que não existem epistemologias neutras e as que desejam sê-lo são as menos neutras e que na reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas e ações sociais. (Santos, 2006, p.154). Salienta-se que, conforme o Manual do PET (2006, p. 5):

> O PET não visa apenas proporcionar aos bolsistas e aos alunos do curso uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, mas assume a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade.

---

[1] Ver mais em: <www.petppj.blogspot.com>

[2] O neoliberalismo combina reabilitação da intervenção pública com uma concepção de mercado centrada na concorrência, sendo assim, o princípio central da vida social e individual, reconhecendo que a ordem do mercado não é um dado da natureza, mas uma produção histórica e uma construção política. DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Bomtempo, 2016.

Este estudo tem relação direta com minha origem de estudante negra advinda de escola pública, tanto pessoal quanto profissional, assim como pesquisadora em formação. Portanto, realizar uma pesquisa que envolve um Grupo de Programa Tutorial constituído apenas de estudantes cotistas é buscar compreender e transitar pelos conceitos de diversidade, diferenças e aceitação do outro.

Vivenciar e dialogar com os alunos cotistas do PET PPJ me faz olhar para a minha própria história de vida enquanto aluna que estudou integralmente em escola pública, inclusive na luta que se trava individualmente para se ingressar em uma universidade pública, pois nossas condições de vida interferem diretamente em nosso futuro profissional e acadêmico. Aos 26 anos, em 1988, consegui ingressar na UFRGS, após quatro tentativas sem êxito, principalmente por ter conseguido bolsa integral em um Curso Pré-Vestibular. Na minha família composta de seis filhos, apenas minha irmã e eu conseguimos realizar o Ensino Superior. Destaco aqui que em toda minha família, tanto materna quanto paterna, apenas quatro da nossa geração concluíram o Ensino Superior.

O contato com a comunidade universitária é rico em experiências de vida – o contexto e a história daqueles que se aproximam passa a nos compor – cada um tem sua história de chegada à Universidade e que, na maioria das vezes, não é levada em conta. A condição de servidora pública do Quadro Técnico-Administrativo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) há mais de 30 anos, me permitiu e me permite vivenciar experiências relevantes no que se refere à formação.

Uma das experiências marcantes na UFRGS foi entre os anos de 1995 e 1996, onde vivi experiência como Professora das Séries Iniciais no PEFJAT/UFRGS – Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS e também atuei como alfabetizadora no Serviço Social do Comércio – SESC. Estas experiências que me levaram a diferenciar representações de professor de EJA em uma instituição pública e em uma instituição privada. Atuar na área de EJA em uma instituição privada era estar submetido à ótica do mercado, pois o número de professores alterava conforme a demanda de alunos e o ensino já era organizado por apostilas, mais voltado para uma educação bancária, onde o aluno é o objeto e o mero receptor do conhecimento, enquanto que instituição pública, no caso a UFRGS, no PEFJAT, o processo estava voltado para a

concepção de educação problematizadora e libertadora, onde há a escuta e o diálogo como busca de construção de um projeto no coletivo, envolvendo equipe diretiva, educadores e alunos. (FREIRE, 1981)

Cabe ressaltar que o PEFJAT foi gerado na Greve de 1984, no comando de mobilização, quando foi constatado que muitos técnicos-administrativos não eram alfabetizados. Surge assim um grupo de voluntários que passa a se reunir e a estudar a obra de Paulo Freire desenvolvendo atividades voltadas para o ensino-aprendizagem dos colegas não alfabetizados. Esse movimento faz com que outros técnicos-administrativos se interessem pelo atendimento, aumentando assim a demanda. Em 1989 o PEFJAT é denominado de Programa Terminalidade de Educação de Jovens e Adultos da UFRGS e é instituído como uma experiência pedagógica em uma ação conjunta da Faculdade de Educação, da Pró-Reitoria de Recursos Humanos, da Pró-Reitoria de Extensão e da Pró-Reitoria de Ensino. (ARISTIMUNHA; COLOMBO, 1999; ALVES, 2001). Em 1995 o PEFJAT é autorizado pelo Conselho Estadual de Educação. Por volta dos anos 2000 e 2001 o Colégio de Aplicação passa a fazer uma experiência de EJA no Ensino Médio, pois havia uma demanda para ser recebida. A partir daí a EJA passa a ser vinculada ao Colégio de Aplicação, tendo em vista a nova legislação.

O PEFJAT na UFRGS proporcionou a muitos técnicos-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação a atuação como professores e educadores assim como a participação na equipe político-pedagógica do Programa. O PEFJAT tinha um coletivo composto pela comunidade acadêmica e corpo técnico da UFRGS no atendimento aos colegas que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Posteriormente passou a atender demandas da comunidade. Na atualidade há muitos técnicos-administrativos e alunos que atuaram no PEFJAT que cursaram mestrado e doutorado na UFRGS, candidataram-se para concurso público e atuam na UFRGS e demais instituições de ensino como Docentes de Ensino Básico e de Ensino Superior.

Outro momento crucial da minha vida profissional ocorreu entre os anos de 1997 a 2000, período em que estive em Lotação Provisória na UFRR – Universidade Federal de Roraima, e passei a integrar a equipe de técnicos-administrativos. Neste período atuei na Área de Recursos Humanos e também atuei na Formação de

Professores da Escola Técnica do Comércio ministrando as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino de Ciências.

Ao retornar para a UFRGS no ano de 2001 voltei a integrar o quadro de técnicos-administrativos da Faculdade de Educação/UFRGS. Passei também a atuar junto ao Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NIEPE/EJA), no qual participei na Formação de Professores de EJA na capital e no interior do Estado do RS.

Realizei a Especialização em Gestão da Educação/FACED/UFRGS no período dos anos de 2003 e 2004. Meu trabalho de conclusão versou sobre a Evasão na Educação de Jovens de Adultos em uma Escola Pública de Montenegro/RS. Tal experiência significativa possibilitou-me percorrer e conhecer a Gestão Escolar de uma escola pública e sua relação com o Ensino Noturno de EJA, principalmente no que tange ao espaço físico destinado a esse grupo de alunos – o pertencimento da EJA no espaço escolar.

Ainda sobre as experiências que me constituem como profissional da educação, penso ser importante destacar minha participação por duas vezes como representante dos técnico-administrativos da Faculdade de Educação na *Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (ASSUFRGS). Da mesma forma, destaco que participei do *Conselho da Unidade da Faculdade de Educação* (CONFACED) e que integrei o *Conselho Universitário da UFRGS* (CONSUN) na época do princípio das Ações Afirmativas na UFRGS, entre 2006 e 2007.

Ressalto que me candidatei muitas vezes ao mestrado na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, mas a concorrência no Programa de Pós-Graduação sempre foi alta, não possibilitando, mesmo que aprovada, meu ingresso no Mestrado. Após várias tentativas sem êxito, acredito que me desestimulei e me desmotivei, mas mesmo assim continuei como educadora, ministrando aulas particulares e participando de atividades de extensão e muitas vezes colaborando com os técnicos-administrativos e terceirizados da UFRGS que necessitavam de ajuda nas atividades das aulas de EJA do Ensino Fundamental e Médio que estudavam à noite.

Hoje, depois de mobilizações e pressão dos Movimentos Sociais, os Programas de Pós-Graduação estão se adequando à Portaria Normativa n.º 13, de

maio de 2016, que dispões sobre a inclusão de Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS (PPGEDU), que na Seleção de 2017.2 reserva vagas para candidatos autodeclarados negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas travestis e transexuais, dentro da autonomia autorizada pela referida Portaria. Registra-se que a Portaria tem como base o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída às Ações Afirmativas e a Lei 12.711/2012, que institui a reserva de vagas em cursos de graduação.

A partir das Ações Afirmativas no Ensino de Pós-Graduação denota-se a preocupação com uma sociedade mais justa e igualitária e que leva em conta o ambiente acadêmico em sua diversidade, mas salienta-se que a questão ainda está em vias de implementação e que, em função da importância da legislação, é necessário o amplo debate e acompanhamento constante do processo, principalmente pelo conjunto dos Movimentos Sociais e pela representação estudantil que se insere na universidade assim como há em relação à política de cotas no ensino de graduação.

O interesse em me candidatar ao mestrado na Linha de Pesquisa "Universidade: Teoria e Prática" surge em 2014, a partir do encontro com um Diretor de uma escola da Zona Sul de Porto Alegre, ocorrido inclusive, na UFRGS. Na ocasião, o Diretor estava realizando o Curso de Gestão Escolar e trazia consigo a preocupação com a evasão dos alunos do Ensino Médio. Construímos uma "Roda de Conversa com os Alunos do Ensino Médio", na intenção de desvelar as suas perspectivas de ingresso no nível superior e sobre quais eram seus conhecimentos sobre as legislações de ingresso no Ensino Superior.

A convivência com os alunos do Ensino Médio, através da Roda de Conversa, me remete a minha história de vida, pois também realizei meu Ensino Médio no turno da noite, mas não tive a oportunidade de dialogar sobre minhas perspectivas futuras. Constatei que a maioria optou em estudar no noturno por serem trabalhadores, por possuírem alguma fonte de renda e colaboram com as necessidades da família. Suas perspectivas de futuro eram visíveis, pois a maioria evidenciou ter a pretensão de ingressar na universidade após o término do Ensino Médio. Alguns afirmaram que queriam realizar algum tipo de concurso ou ingressar em algum Curso Técnico. A maioria dos alunos afirmou durante os diálogos que o

Ensino Superior possibilita melhores condições de atuação no mercado de trabalho, de vida e cidadania. Ficou evidente que todos os alunos acessavam redes sociais via celular ou por computador, o que confirma que cada vez mais estão integrados na era da comunicação e informação.

Weller (2014, p. 136) nos atenta para o compromisso político e social da escola no que tange aos projetos de vida e perspectivas de futuro dos alunos de Ensino Médio:

> Por coincidir com um período durante o qual se espera que o jovem desenvolva projetos de futuro e, de certa forma, faça a transição necessária para viabilizar esses projetos, a escola de Ensino Médio, juntamente com outras instituições, deve oferecer os instrumentos necessários para que os estudantes possam desenvolver seus projetos de vida, não só no plano individual, mas também no plano coletivo.

A experiência como técnica-administrativa da UFRGS e de Pedagoga na Área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), me proporcionou compreender que a escola e a universidade na contemporaneidade são lugares altamente significativos para ampliar e produzir conhecimento. Neste sentido, tais instituições propõem a reflexão e o tensionamento – com o foco sobre o mundo e a sociedade em que estamos inseridos. É relevante realizarmos um olhar crítico sobre como crianças, os jovens e adultos interagem com a cultura, com o conhecimento, a tecnologia, a velocidade com que as informações circulam e como circulam. Essas relações vêm redefinindo não apenas as relações entre as pessoas, mas assumindo uma postura de reconhecimento dos sujeitos que estão inseridos institucionalmente, legitimando sua cultura, e potencializando a gestão coletiva e o reconhecimento da diversidade.

No segundo semestre de 2015 ingressei no Mestrado acadêmico na Linha de Pesquisa “Universidade: Teoria e Prática do PPGEDU/UFRGS, sob orientação da Dr.ª Maria Elly Herz Genro. No decorrer do processo de construção do projeto de pesquisa surgiu a possibilidade de integrar o Grupo PET *Conexões Políticas Públicas de Juventude* (PET/PPJ), o qual possui como foco de pesquisa as Ações Afirmativas com prioridade na interação com estudantes do Ensino Médio da periferia de Porto Alegre.

Em 2016 passo a participar das reuniões do Grupo PET/PPJ. O Grupo foi criado em dezembro de 2010 por 12 bolsistas, que têm como proposta ações interdisciplinares no eixo das políticas públicas de/para juventudes. Desde 2013, o PET/PPJ prioriza a temática de Ações Afirmativas em escolas públicas de Ensino

Médio e Cursinhos Pré-Vestibulares Populares, a partir de ações de ensino, pesquisa e extensão, mantendo o diálogo sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes autodeclarados negros, estudantes indígenas e estudantes egressos de escola pública.

Assim, este estudo foi construído com minha participação no Grupo PET PPJ, a partir da institucionalização em 2016 do Projeto de Extensão intitulado "Conexões Afirmativas: Oficinas com Estudantes de Escola Pública", que tem por objetivo "a construção de um espaço de diálogo entre estudantes da universidade e estudantes de escolas de Ensino Médio públicas", com a perspectiva de problematizar temáticas como as ações afirmativas, políticas no Ensino Superior e direito dos jovens à educação pública. O foco principal desse estudo foi a participação no Grupo PET PPJ, o acompanhamento de três bolsistas que realizaram oficinas em uma escola de Ensino Médio localizada na zona sul de Porto Alegre. Foram entrevistados dez bolsistas do Grupo.

Todas essas experiências, com ênfase na última relatada, aliada ao convívio assíduo e afetivo com os professores e estudantes da Graduação e da Pós-Graduação, me instigaram a estabelecer o recorte da temática desse estudo, bem como a chegar às questões desta pesquisa. Apresento, a seguir, como a delimitação do presente estudo potencializa a formação ético-política dos sujeitos que participam do Grupo PET/PPJ. O Projeto busca compreender a gênese do PET no Brasil e do PET PPJ na UFRGS. **Nesta perspectiva, apresento o seguinte problema de pesquisa:**

Quais as contribuições do Projeto PET PPJ, a partir da experiência de pensar a formação ético-política dos sujeitos envolvidos, como potencial para fortalecer a relação universidade e sociedade?

Para responder a esse problema de pesquisa elenco as seguintes questões como ponto de partida:

1) Qual o significado e a relevância do PET PPJ para o processo formativo dos sujeitos envolvidos nessa experiência?

2) Em que sentido a proposta do PET PPJ e as experiências do sujeito potencializa a formação política?

3) Em que sentido o Projeto PET PPJ contribui com a formação humana do estudante de graduação, desenvolvendo aspectos relativos à auto-estima e o respeito a sua cultura?

4) Qual a idéia que fazem estes sujeitos sobre a razão de ser da Universidade?

5) Quais os limites percebidos pelo sujeito no seu processo formativo e na sua relação com a universidade?

O estudo parte da demanda de compreender o significado da experiência educativa do PET PPJ para estudantes de Ensino Superior, ou seja, qual a importância deste espaço para eles. Para tanto, considero suas formas habituais de inserção social, que podem contribuir na concretização de suas aspirações para o futuro.

O **objetivo principal** do projeto é identificar as contribuições do PET PPJ, segundo os sujeitos da pesquisa, para potencializar a formação ético-política e a aproximação universidade e sociedade. O estudo busca, também, compreender a gênese do PET no Brasil e na UFRGS.

Os objetivos específicos deste projeto são:

1) Investigar aspectos do PET PPJ que possibilitam a formação ético-política dos sujeitos na universidade;

2) Analisar o conceito de universidade que possuem os sujeitos que atuam no PET PPJ.

Conforme o que já foi tematizado anteriormente, este estudo parte da demanda de se compreender o significado da experiência educativa do PET PPJ para estudantes de Ensino Superior e qual é a importância deste espaço para os mesmos. A realização de um curso superior em uma universidade pública no Brasil não é tarefa fácil, principalmente para estudantes provenientes da rede pública de ensino.

Portanto, para que minha intencionalidade se materializasse, fez-se necessário estabelecer um diálogo entre teoria e a prática, que significa compreender o contexto do PET PPJ. Neste sentido, um dos caminhos desta pesquisa foi partir dos encontros com os alunos para entender como estes vêm estabelecendo sua inserção no campo universitário. Da mesma forma, me interessa saber, quem são estes sujeitos, de onde procedem e quais as suas expectativas e

perspectivas em relação ao ingresso e permanência no mundo acadêmico e sua relação com a comunidade.

A seguir são apresentados os percursos metodológicos para que o referido estudo se materialize enquanto fonte de contribuição para uma universidade mais democrática.

1.1 METODOLÓGICOS PERCURSOS

A metodologia construída para essa dissertação é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso descritivo, com ferramentas da pesquisa-participante. Este estudo se constituiu na participação das reuniões do Grupo PET PPJ, do acompanhamento de três bolsistas que realizaram oficinas em uma escola de Ensino Médio localizada na zona sul de Porto Alegre e de entrevistas semi-estruturadas com dez alunos do grupo. A coleta de documentos foi realizada a partir do acesso aos espaços virtuais, como blogs e sites produzidos pelos próprios estudantes e tutores do PET PPJ. Destaca-se aqui os Relatórios e os Planejamentos do Grupo.

Conforme Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e sua preocupação, nas ciências sociais, é com um nível de realidade que não pode ser quantificado. A pesquisa qualitativa tem como centro o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No exame de Brandão (2007), a pesquisa participante, na maior parte dos casos, é um momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares. É do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído. Uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores.

Para André (2005) o conhecimento construído a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento que é gerado a partir de outras pesquisas, em função de ser mais concreto, ser mais contextualizado, ser mais voltado para a interpretação do leitor e por ser baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. A autora destaca que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características

essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução. A primeira característica diz respeito ao fato de que o estudo de caso tem seu foco em uma situação, um fenômeno particular, o que o torna um exemplo adequado para a investigação de problemas práticos. A característica da descrição significa o detalhamento completo da situação a ser investigada. Quanto à heurística refere-se à idéia de que o estudo de caso ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2005, p.18).

Assim, o trabalho de pesquisa teve os seguintes procedimentos:

– O acompanhamento *in loco* do Grupo PET Conexões PPJ, em encontros semanais e nas oficinas oferecidas aos estudantes de ensino médio no 2016.1 a 2017.1 (pesquisa participante);

- Análise dos documentos disponíveis no blog do Grupo PET PPJ;

– Análise documental do histórico do PET no Brasil e na UFRGS;

– As escritas dos diários de campo;

– Entrevistas semiestruturadas com os estudantes pesquisados.

Os instrumentos para a concretização da pesquisa foram o diário de campo e questionários semi-estruturados para proceder às entrevistas com os participantes do Grupo PET PPJ.

O diário de campo, segundo Hess (1996), possibilita a autoleitura das ideias obtidas e registradas na pesquisa de campo, de modo a viabilizar a ordenação de tais reflexões. Assim, para o autor, o diário de campo deve integrar os instrumentos de qualquer pesquisa, pois permite captar as informações no instante momento. Por sua vez, Minayo (1993) orienta para que a construção do diário contenha informações que não estão nas fontes oficiais. A intenção é captar sensibilidades e concretudes que, muitas vezes, só se acessa no desenrolar da vivência na pesquisa.

Ainda para Minayo (2001), a entrevista é compreendida como uma forma de interação social, que parte do diálogo entre dois ou entre vários interlocutores. Esta se realiza por iniciativa do entrevistador, que tem o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, assim como a abordagem de temas igualmente pertinentes com vistas aos objetivos propostos para a investigação. Desse modo, é um momento privilegiado de produção de dados,

ampliação do conhecimento sobre o objeto pesquisado partindo da compreensão e atenção ao entendimento do que o outro tem a dizer.

A análise dos dados é a etapa, nas pesquisas sociais, que possui três finalidades e que se complementam. A primeira consiste na compreensão dos dados, a segunda na confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa e na resposta às questões estabelecidas, e a última compreende a ampliação dos conhecimentos sobre o assunto, relacionando-o ao contexto cultural do qual faz parte (MINAYO, 2001). Nesta fase retomam-se as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado, e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final.

Minayo (1993, p. 23) chama a atenção para o cuidado que temos que ter em relação ao que denominamos de pesquisa, pois é um processo que se constitui como inacabado e em permanente mudança. A pesquisa é a

> [...] atividade básica das ciências na indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados [...] (MINAYO, 1993, p.23)

A análise de dados foi fundamentada no conceito de ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos; nos conceitos de formação ético-política e na responsabilidade social da universidade aprofundadas por Dias Sobrinho, Pedro Goergen e Marilena Chauí assim como no conceito de diálogo e escuta trazidas na obra de Paulo Freire. Assim, a intencionalidade estruturante das ferramentas de coletas de dados foi pensada e elaborada visando à compreensão dos sentidos da experiência dos alunos no PET PPJ.

Portanto, reafirma-se aqui que o objetivo desta pesquisa é o acompanhamento dos alunos bolsistas, participantes do Grupo PET Conexões PPJ da UFRGS, tendo por finalidade a compreensão sobre como se dá a formação ético-política na universidade, a partir da pesquisa participante, através do diálogo e da escuta dos estudantes assim como na participação nas atividades do referido grupo na universidade. Para que a pesquisa se concretizasse foram acompanhados e entrevistados os estudantes do Grupo PET PPJ. Para tanto, é preciso frisar que a pesquisa qualitativa baseia-se na busca de informantes qualificados e intencionais que possam fazer emergir o significado dos vínculos que os sujeitos possuem com o tema em foco. Sendo assim, “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a

totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 2001, p.43).

As informações obtidas por meio das entrevistas estão divulgadas de forma anônima, garantindo o sigilo que assegura a privacidade dos estudantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

A partir do diálogo com os/as jovens nos integrantes do PET/PP, organizei as categorias de análises da seguinte forma: a) Significado do PET PPJ e as expectativas dos estudantes; b) Formação ético-política: percepção dos estudantes no contexto do PET PPJ e c) O papel social da universidade: dificuldades e perspectivas futuras.

CAPÍTULO 02

ESCULPINDO O TEMA – DO REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que os problemas sociais estão refletidos na universidade, pois nessa instituição é permitido o acesso de alunos, independentemente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas. Portanto, todos os alunos procuram a escola com suas expectativas e interesse, ou seja, poderem ser, eles mesmos, protagonistas das suas vidas.

Dias Sobrinho (2010) registra que é preciso entender que a “democratização” do ensino superior não se refere somente à ampliação do acesso ou à criação de vagas.

> Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226)

Assim, cabe ao Estado, aos espaços educativos, à universidade, aos movimentos sociais, como agentes de socialização, contribuírem, através de Programas e Ações para o desenvolvimento da consciência crítica sobre o “estar no mundo” dos sujeitos. Da mesma forma, é interessante proporcionar aos sujeitos-alunos o entendimento de que somos únicos e constituídos por muitas identidades, estas, móveis e flexíveis, moldadas conforme o tempo vivido. Paulo Freire afirmava que inserir o homem na história implica na sua assunção como sujeito que se faz e se refaz no mundo, pois tem como conseqüência a mudança de suas condições de vida, por ser por natureza dialógico e crédito e assim a ação do homem sobre o mundo marca o próprio homem. Assim Freire conceitua o inacabamento do ser:

> Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (Freire, 1996, p.50).

A partir de Freire se denota que os governantes, os profissionais das diversas áreas educacionais, os participantes de movimentos sociais, devem empenhar-se e acreditar que para “ter” acesso aos bens comuns é preciso à realização da conscientização popular através de políticas públicas que busquem a qualificação e

recuperação da dignidade do ser humano, tendo como ponto fundamental a educação. Nessa direção, os educadores não são neutros. Devem perceber como suas atitudes, ou as atitudes que ajudam a desenvolver a forma que organizam seu trabalho e os conhecimentos que selecionam ajudam a manter a ignorância, a obediência e a derrota ou colaboram para a formação de indivíduos críticos na busca de maior inserção social.

A universidade e a escola têm um trunfo em suas mãos, na medida em que possuem um contexto onde as diferenças e as desigualdades podem e devem ser debatidas, no sentido de colaborar no processo de transformação social, no processo de desenvolvimento individual e coletivo, proporcionando a reflexão crítica.

Santos (2005, p.172) ressalta os desafios da universidade quanto ao acesso e à relação com a escola pública que a Universidade possui na busca de sua legitimidade. Para que o acesso se promova propõe ações voltadas para a sua democratização como, por exemplo, a promoção de parcerias entre a universidade e a escola pública no domínio pedagógico e científico; a gratuidade da universidade pública e o auxílio em forma de bolsas – e não empréstimos – aos estudantes de classes trabalhadoras. Também propõe; enfrentamento das discriminações raciais, étnicas e socioeconômicas, com programas de ações afirmativas para o acesso e acompanhamento dos alunos que as sofrem.

Quanto à relação universidade e escola pública, Santos (2005, p. 181) frisa que o compromisso da universidade com a escola pública é o princípio a ser afirmado. Assim há a necessidade de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Santos (2005, p. 182) enfatiza que o compromisso da Universidade com a escola pública deve ter as seguintes finalidades:

> 1) valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação académica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino. (SANTOS 2005, p. 182)

Fica, assim, a aposta de que a Educação faz parte de um processo de transformação social, na contramão da reprodução instalada, além do estabelecido,

que passa por questões relativas ao poder do Estado, de quem organiza o currículo, bem como a participação da comunidade escolar na gestão da escola, ao significado do educador na sociedade e como ele se vê enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Reconhecer a comunidade como portadora de conhecimento, de experiência de vida e, principalmente, como corresponsável é essencial para que se construa o processo democrático, tão apregoado e tão citado na atualidade na sociedade. É preciso, como educadores, nos darmos conta que as instituições escolares são veículos de cultura, de conhecimento e de visão de mundo, que traz uma teoria em seu bojo.

Para Dayrell (2007), torna-se imprescindível ter presente a ideia de que os estudantes que frequentam a escola pública são majoritariamente formados por "[...] jovens pobres que vivem nas periferias dos grandes centros urbanos marcados por um contexto de desigualdade social" [...]. (DAYRELL, 2007, p.1107).

Ainda, segundo o autor:

> [...] as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os "herdeiros", segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. (DAYRELL, 2007, p.1116).

A esse respeito, trazemos contribuição de Spósito (2005):

> A partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO, 2005, p.92).

Nessa direção, cumpre notar que não podemos perder de vista que no contexto de uma sociedade cada vez mais globalizada, e isso inclui o Brasil, há muitos desafios a serem vivenciados pelas camadas juvenis oriundas de classes economicamente desfavorecidas, assim, torna-se necessário que ultrapassemos determinadas barreiras de classe e de diversidade, com o intuito de contribuir para uma compreensão mais ampla da relação dos estudantes com universidade.

2.1 A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

Segundo Santos (2005), para que possamos entender o contexto atual da universidade é necessário que nos detenhamos nas três crises enfrentadas pela

universidade no século XXI: a “crise da hegemonia”, a “crise da legitimidade” e a “crise institucional”.

A *crise da hegemonia* surge com a expansão do capitalismo. O processo de industrialização em crescimento faz com que a universidade passe a ser a maior formadora de mão de obra qualificada. Desde a Idade Média européia seu foco sempre foi “a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites” e, em contrapartida, na atualidade precisa preocupar-se com “a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais” (SANTOS, 2005, p. 137). Assim passa a ser um desafio para a universidade assumir duas funções totalmente contraditórias: entender que a formação se dará de forma diferenciada, levando-se em conta a origem dos alunos e a função que esses desempenharão após o término da graduação no mundo do trabalho, traz um mar de complexidades. É com essas complexidades que a universidade tem dificuldade de lidar e, por conseguinte, os “Estados e agentes econômicos procuraram fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos”, o que faz com que a universidade deixe de ser a única instituição responsável pela formação de nível superior e pela produção da pesquisa. A partir destes acontecimentos surge a *crise de hegemonia* (SANTOS, 2005, p. 138).

As elites sempre frequentaram as universidades, pois tiveram maior acesso aos bens culturais e educacionais de sua época, principalmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem. As relações entre universidade e sociedade por muitos séculos se deram de forma diferenciada. De repente alterar tais relações com o objetivo de responder às exigências sociais e econômicas da época é algo que tem potencial para desencadear uma crise na pesquisa, no ensino, na extensão, e nas outras atividades da universidade. A partir deste debate que emerge a *crise da hegemonia.*

A *crise da legitimidade* surge com a perda da universidade como “instituição consensual” de ensino e pesquisa. Expande-se o número outras instituições como faculdades, faculdades integradas, cursos técnicos e tecnológicos, entre outros, que passam a cumprir a função que o Estado demandava para a universidade. Assim a universidade não é mais a detentora da soberania da produção do conhecimento e do ensino superior (SANTOS, 2005, p. 138).

A *crise institucional* se dá a partir do momento em que a universidade passa a sofrer pressão crescente quanto aos critérios de “eficácia e produtividade” ao invés da tão almejada autonomia no que se refere à definição de valores e objetivos desta instituição (SANTOS, 2005, p. 138).

Na visão de Santos (2005) as consequências da crise da hegemonia criam condições para a crise da legitimidade e da crise institucional, pois por estarem interligadas, devem ser enfrentadas ao mesmo tempo e não privilegiando uma em detrimento das outras. Considerando a crise institucional a causadora de “monopolizar as atenções e os propósitos reformistas”, na concepção do autor, levou também à “falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral (SANTOS, 2005, p. 139).

Ao solucionar a crise da hegemonia pela descaracterização intelectual da universidade, fica nítido o quanto é complexo oferecer formação para o novo público que passa a frequentar a instituição. O ensino menos elitista, a partir da democratização do acesso, solicita que seja repensada a formação para este novo público que chega à universidade em função das ações afirmativas, que levem em conta as desigualdades sociais, econômicas e raciais da sociedade. Repensar a formação não significa facilitar os processos de ensino, aprendizado e produção de conhecimento.

Os avanços dos valores de mercado, que cresceram especialmente nessas últimas décadas, com a efetivação da globalização neoliberal atingem diretamente as universidades e invertem as hierarquias, de forma a priorizar os administradores em detrimento dos docentes e pesquisadores. Em contrapartida o aluno passa a ser visto como consumidor e o docente como um vendedor do trabalho educacional. Este contexto coloca empecilhos para que a abertura de espaço para saberes e conhecimentos não científicos, dotados de outras temporalidades e cujos padrões de medições diferem daqueles usualmente aceitos pela racionalidade cognitivo-instrumental, ligada diretamente ao princípio de mercado para o qual individualismo e concorrência são centrais (SANTOS, 2005).

Santos (2005, p. 140) afirma que a indução da crise institucional nos últimos 20 anos foi ocasionada pela crise financeira. Torna-se assim um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado. Tal fato ocorre por estar em curso o neoliberalismo ou globalização neoliberal, o novo modelo de desenvolvimento econômico que se impôs internacionalmente a partir da década de 1980.

A partir da década de 90, a política neoliberal ao afirmar que o Estado está em crise, fortalece o setor privado e faz com que se instaure o processo de terceirização do trabalho nas universidades públicas e privadas. A partir de políticas neoliberais, do mesmo modo que outras esferas, o Estado reduz a sua responsabilidade ao âmbito financeiro ao que tange à sua relação com a educação.

A expansão da década de 90 fica visível e reflete as iniciativas públicas adotadas na educação superior nas duas últimas décadas, o que se deu, inicialmente, pelo predomínio de políticas focalizadas no setor privado, e, posteriormente, com a formulação de políticas para o setor público, seguido de aumentos expressivos do número de IES com fins lucrativos.

Conforme o Censo do Ensino Superior divulgado em 1995 pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), havia 894 instituições de ensino superior; dessas, 684 eram privadas; as demais ficaram divididas em 57 federais, 76 estaduais, e 77 municipais. Dias Sobrinho (2003, p. 102) justifica que essa expansão devido à pressão contínua por vagas em cursos de nível superior e que foi cada vez mais produzindo a necessidade de rápida criação de mais e diferentes instituições, para a absorção de demanda de todo tipo.

Castro (2015, p. 30-34) corrobora destacando as principais iniciativas do governo na busca da democratização, fomentando o acesso e a permanência no ensino superior por alunos advindos do ensino médio:

- O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pelo governo federal prevê bolsas integrais e parciais para estudantes de baixa renda em IES particulares cadastradas no sistema (BRASIL, 2005);

- O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que concede o financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores da iniciativa privada (BRASIL, 2010a);

- A ampliação de vagas no ensino público teve incentivo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito foi diminuir as desigualdades sociais, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades (BRASIL, 2007);

- A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos superiores para pessoas com dificuldade de acesso a esse nível de ensino, a partir da modalidade Educação à Distância (EAD) (BRASIL, 2006);

- O Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que é outro programa de âmbito nacional criado pelo MEC, que consiste em um sistema informatizado de seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação nas IES públicas participantes. A seleção é feita com base na pontuação obtida pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2010b);

- Com a ampliação do acesso às universidades públicas de estudantes advindos de diferentes regiões do país devido à adoção do ENEM/SiSU, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, com o objetivo de oferecer maiores condições de permanência aos estudantes nas IFES (BRASIL, 2010c);

- Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece cotas para ingressos nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012b). Essa lei prevê que as IFES reservem no mínimo 50% das vagas de cada curso para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas. A metade destas vagas deve ser destinada para alunos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita, e a outra metade para alunos cuja renda ultrapassa esse valor. Para ambos os casos, são destinadas vagas para pretos, pardos e indígenas de acordo com o percentual correspondente a essa população no estado, a partir dos dados do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Oliven (2007) destaca que as políticas de ações afirmativas cumprem a função de reparação da injustiça social visando remover barreiras que impeçam o acesso de certos grupos que, no passado, foram discriminados à universidade, ao mercado de trabalho e a posições de liderança. Santos (2013, p. 472) destaca a vinculação recíproca que há entre o que chama de “injustiça social” e de “injustiça

cognitiva", pois são as idéias que mais encontrarão resistência no âmbito da universidade, pois foram historicamente o grande agente de "epistemicídio" contra os saberes leigos, indígenas, populares, em nome da ciência moderna". Conforme o autor, no Brasil a resistência sempre será maior, em virtude da elite universitária

A partir do exposto é preciso enfrentar o novo com o novo, ou seja, estas políticas de ações afirmativas chegam para que as universidades repensem a sua estrutura, o seu conteúdo e especialmente as questões sobre a mercantilização da educação superior. Sobre este assunto, Boaventura nos diz:

> As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominados pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros. A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (SANTOS, 2013, p. 462)

Pelo exposto, a universidade tem como seu maior desafio no Século XXI repensar a educação em sua razão de ser: a comunidade, a sociedade – e voltar-se para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, é necessário que as ações direcionadas referentes ao conhecimento científico incluam em seu currículo os diálogos com outras culturas, outras etnias, gerando outros saberes, para a ampliar a formação humana e ético-política dos sujeitos envolvidos. Por isso, é crucial apostar em um projeto onde o centro seja a possibilidade do ser humano buscar a si próprio em parceria com o outro, com os outros, estabelecendo aí uma construção do conhecimento mais crítico e no coletivo.

2.2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Uma das funções da Universidade é a Extensão, pois se realiza através de um conjunto de ações voltadas para a sociedade, principalmente por que devem estar indissociavelmente vinculadas ao Ensino e à Pesquisa. A finalidade maior da Extensão é a promoção do desenvolvimento do bem-estar social, a promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade de direitos e de participação, o

respeito à pessoa. Para tanto, Sandra de Deus[3] (2012, p. 31) resume qual o lugar da Extensão na Universidade:

> A Extensão é o lugar da "alteridade" por excelência. Onde a Universidade realiza o reconhecimento da diversidade sócio–cultural e etnicorracial e permite a construção e o estabelecimento dos compromissos necessários à leitura do mundo. Ao atuar nas dimensões estéticas e culturais, a extensão universitária tenciona o ensino e atualiza a pesquisa. Este movimento nos convoca não só a pensar o lugar da extensão na formação cidadã dos envolvidos, como também reconhecer o seu papel real e objetivo na estrutura da universidade no cumprimento daquela que pode ser uma de suas tarefas mais generosas e instigantes, a de ser o local de formação, contribuição e promoção de propostas para melhoria da vida. No interior das universidades há um questionamento tornado público que provoca "prá que serve o teu conhecimento? "e no seu exterior há uma latente necessidade de profissionais com outras competências, que vão além da técnica, que contribuam na promoção do desenvolvimento da sociedade em todas as suas dimensões".

Deus (2012) nos faz pensar no quanto que as Instituições de Ensino Superior devem ter como objetivo principal investir na democratização do conhecimento e no respeito aos saberes populares locais, na intenção de construir um novo e mais amplo conhecimento, levando em consideração as especificidades de cada comunidade em que atuam. Além da sua importância como geradora de políticas públicas, a Extensão Universitária deve servir como instrumento de inserção social, aproximando a academia das comunidades que a circundam.

Desde a década de 80, as ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e vêm recebendo, cada vez mais, apoio institucional do Governo Federal e das universidades, definindo assim como um "novo tempo" da extensão no país. Destacam que para compreender o momento atual da extensão universitária é preciso levar em conta a sua história (SANTOS; DEUS, 2014, p. 6)

Para compreender a história da extensão é preciso voltar-se para a data de 21 de junho de 1918, em Córdoba, Argentina, pois foi o início da extensão universitária na América Latina. Nesta ocasião houve manifestações de estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, que realizaram a publicação do manifesto que reivindicava a abertura e a atenção da universidade para as questões sociais:

> Segundo eles, a Universidade deveria aprimorar seu cunho extensionista e se voltar para fora dos muros; incluir a gratuidade do ensino superior; criar mecanismos que assegurassem a autonomia universitária; o ingresso público para a carreira docente e eleições diretas para as reitorias. Todas essas

[3] Desde 2012 é Pró-Reitora de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ex Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) no período 2012-2014. Professora Associada da Faculdade de Comunicação da UFRGS.

> reivindicações foram cruciais para chegarmos à universidade que temos, e encaminharam questões fundamentais para o ensino universitário que queremos. Elas apontam para uma universidade democrática e comprometida socialmente. (SANTOS; DEUS, 2014, p. 8)

Apenas em 1931, com a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras, começa a surgir pequenas iniciativas quanto à extensão universitária no Brasil. A definição dada à extensão pelo Estatuto não reconheceu a reivindicação do manifesto de Córdoba, se aproximando mais da concepção norte-americana de extensão, que se tornou uma das maiores influências em nossas universidades. A extensão era mais voltada para o crescimento econômico e tinha como objetivo central a difusão dos conhecimentos técnicos e científicos – voltada mais para os meios rurais e que necessitavam de desenvolvimento. Ainda não aparecia no Estatuto o conceito de "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

Durante as décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura na América Latina, ficou difundida a ideia de que as universidades públicas deveriam atuar nas comunidades com maior vulnerabilidade social, sendo denominada de "prática sociocomunitária", mas de forma eventual, pois não era integrante do currículo universitário, o qual era distante do cotidiano das pessoas que estavam fora dos muros das universidades. Os saberes populares, tanto os urbanos quanto os rurais, não eram significativos para a universidade.

Em contrapartida surgem os trabalhos e as ideias de Paulo Freire para fundamentar uma gama de ações extensionistas. Paulo Freire passa a inspirar o debate sobre a extensão universitária brasileira. A extensão universitária passou assim:

> A fundamentar-se como prática política e a reivindicar o seu caráter como fazer acadêmico que estimula, reconhece e valoriza a troca de conhecimentos. As ações advindas das reflexões freireanas mantiveram certo caráter militante, contudo buscaram estabelecer laços de continuidade e o reconhecimento dos saberes dos diversos atores sociais. (SANTOS; DEUS, 2014, p. 9).

Na década de 1980 há a oposição da sociedade civil ao regime da ditadura de 1964. "A organização política dos movimentos sociais se deu principalmente em direção ao protagonismo na defesa dos seus interesses. De certa forma, muitos dos protagonistas do período (estudantes, negros, indígenas, "gays", "sem-terra", "mulheres crecheiras", dentre outros), que se colocaram em defesa da democracia,

informaram a concepção da extensão universitária que se pretendia" (Santos & Deus, 2014, p. 9).

Em 1987, com a criação do I Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), a extensão universitária passa a ser debatida e a ter maior importância na academia, o que ocorreu no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão.

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. (...) A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade académica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração das práxis de um conhecimento académico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, académico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento académico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (...) Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11)

A partir do FORPROEX, a extensão passa a ser articuladora do ensino e da pesquisa na universidade assim como dos saberes acadêmicos e dos saberes populares, proporcionando o intercâmbio entre as comunidades e os estudantes e pesquisadores envolvidos na prática reflexiva. Este caráter interdisciplinar da extensão configura a ideia de diferentes saberes, que possibilitam uma compreensão globalizada das questões sociais e, portanto, a construção da democratização da universidade por meio de seu compromisso social.

Em 2003, o PROEXT - Programa Nacional de Apoio a Extensão Universitária é criado pelo Ministério da Educação – MEC, com ênfase na inclusão social e tendo por objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

Para pensar a Extensão Universitária como articuladora do ensino e da pesquisa, Boaventura de Souza Santos se utiliza de conceitos como as "epistemologias do sul" e as questões que são centrais em seus estudos: "questão do pensamento abissal" e a "questão da razão indolente".

Para Santos, os conhecimentos marginalizados, que são produzidos fora dos centros de poder ocidentais são definidos como as "epistemologias do sul":

> As epistemologias do sul são um convite a um amplo reconhecimento das experiências de conhecimento no mundo, incluindo, depois de reconfiguradas, as experiências do norte global. Abrem-se, assim, pontes insuspeitas de intercomunicação, vias novas de diálogo. No plano epistemológico, tal como noutros, o mundo não se pode contentar com breves resumos de si próprio, mesmo sabendo que a "versão completa e integral" é impossível. A energia deve centrar-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais sejam a mais ampla e democrática. (SANTOS, 2010, p. 26)

Do recorte do texto acima ficam evidentes as questões do *pensamento abissal,* o qual vem à baila ao se pensar em reconhecimento das experiências no mundo, pois tal pensamento se desenvolve por uma perspectiva totalmente de oposição, tendo em vista que sua característica principal é a impossibilidade de co-presença:

> A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica. (SANTOS, 2010, p. 32)

Nesta perspectiva há um abismo que separa o conhecimento científico dos saberes alternativos - o filosófico, o teológico e outros. A representação dessa situação é apresentada através da metáfora da linha abissal que estrutura a invisibilidade de cada lado da linha à inexistência de quem está do outro lado. O grande propulsor do pensamento abissal é o modelo de ciência moderna ocidental, o qual opera através de linhas abissais que delimitam o mundo humano do não humano.

A segunda questão importante no pensamento de Santos é a *razão indolente,* responsável por essa sensação de "mais do mesmo", que emana da citação, por via da imagem textual dos "breves resumos de um mesmo mundo" (SANTOS, 2010, p.26).

Juntos, o *pensamento abissal* e a *razão indolente* formam um binômio que se retroalimenta, o qual é o retrato da desesperança, pois se um não vê ou não admite alternativas, a outra não consegue agir. No pensamento de Santos, a razão indolente ocorre sobre quatro formas:

> A razão impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra a necessidade como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou se o faz, fá-lo apenas para as transformar e matéria prima; e a razão proléptica, que não se aplica a

> pensar no futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação, linear, automática e infinita do presente. (SANTOS, p. 96)

Para dar visibilidade às experiências emergentes, Santos (2010) propõe o trabalho de tradução:

> O trabalho de tradução é complementar da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Se estas últimas aumentam enormemente o número e diversidade das experiências disponíveis e possíveis, o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade. A tradução não se reduz aos componentes técnicos que obviamente tem, uma vez que estes componentes e o modo como são aplicados ao longo do processo de tradução têm de ser objeto de deliberação democrática. A tradução é, simultaneamente, um trabalho intelectual e um trabalho político. E é também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo [...]. (SANTOS, 2006, p.129).

O inconformismo, a indignação, lutar contra forças excludentes é a força propulsora da sociologia das ausências, das emergências e do trabalho de tradução. O trabalho de tradução visa ser transgressor por seu caráter político e filosófico, que se fundamenta na contracorrente da razão indolente.

> A tradução entre saberes assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas – um conhecimento centrado numa tradução intercultural, com a finalidade de identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas. (Santos, 2008, p. 124).

Na mudança paradigmática proposta por Santos (2006) está contemplada uma ecologia de saberes com base no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A partir da Sociologia das Ausências surgem infinitas possibilidades e mais do que nunca é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece, cuidar do presente é imperativo porque existe a incerteza de que a esperança irá se concretizar. Dessa maneira, é a aposta em emancipações sociais futuras, mas que se realizam a partir de emancipações presentes.

A ecologia dos saberes é o reconhecimento da diversidade e da pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. Boaventura de Sousa Santos enfatiza constantemente que “a **ecologia dos saberes** é como se fosse uma **extensão ao contrário**: não é levar o conhecimento da universidade para fora, mas **identificar, valorizar e agregar conhecimentos que já circulam fora dos limites acadêmicos**“.

> “A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais”. (Santos, 2006, p.154)

Sendo assim, para Santos (2005, p. 176), a Extensão Universitária deve centrar suas ações na ecologia de saberes, desenvolvendo a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, onde se dê um processo em que há uma nova “convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, podem enriquecer-se nesse diálogo”.

Para Severino (2002, p. 117), a extensão tem que estar integrada ao exercício pedagógico do trabalho universitário. A extensão é uma exigência do processo formativo e a universidade tem que ser extensionista, pois só assim ela estará dando conta da formação integral do jovem universitário, investindo-o pedagogicamente na construção de uma nova consciência social. A universidade deve ter como objetivo “expressar a gênese de propostas de reconstrução social, buscando e sugerindo caminhos de transformação para a sociedade”. Assim, demanda-se por pensar um novo modelo de universidade e de sociedade, nos três eixos das práticas humanas: do fazer, do poder e do saber, ou seja, levando a participação formativa dos universitários no mundo da produção, no mundo da política e no mundo da cultura”.

2.3 FORMAÇÃO HUMANA NA UNIVERSIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS

O maior desafio para a universidade na atualidade é o entendimento de que o processo educativo se compõe da formação simultânea do indivíduo como ser universal e singular – um ser plural. É compreender que um sujeito possui sua identidade pessoal e projeto de vida em constante mutação, que pertence a um grupo social e cultural. É necessário entender esse sujeito em sua formação humana como um cidadão, ou seja, como alguém que traz em sua bagagem uma diversidade histórica, que inclui a necessidade de desenvolver uma identidade de classe e ao mesmo tempo conhecer seus direitos sociais e dos outros sujeitos enquanto coletivo.

Goergen (2013, p. 39) corrobora com a afirmação acima quando considera que a formação humana está condicionada ao reconhecimento de si e do outro:

> Formar-se na sociedade plural significa reconquistar a subjetividade; significa gerar em nós a recusa do que nos tornamos, seres produzidos;

> significa não aceitar o que o sistema quer que sejamos: cabeças bem feitas, adaptadas, monológicas, números e categorias; significa entender que a realidade existente não é tão pétrea quanto parece e que pode ser diferente; significa trocar a aderência pela resistência, o êxito pelo risco; significa ultrapassar os estreitos limites da incorporação de conhecimentos e habilidades exigidos pelo mercado e assumir o risco do pensamento autônomo. Mas formar-se na sociedade plural significa, sobretudo, dar-se conta da diferença, da alteridade, do outro como nova categoria fundante da epistemologia, da ética e da estética. (GOERGEN, 2013, p. 39)

Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chauí, José Dias Sobrinho e Pedro Goergen defendem que mais do que oferecer "serviços" sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização que está em construção e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo um "consumidor", um "competitivo frente à ordem mundial globalizada". Defendem uma universidade formada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função de atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico. Deve, do mesmo modo, estabelecer como prioritários os programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

Marilena Chauí nos remete a pensar na importância da Universidade e sua relação com a sociedade através dos textos "Escritos sobre a Universidade" (2001) e "A universidade pública sob nova perspectiva" (2003), onde destaca a prática social da universidade ressaltando os conceitos de autonomia universitária, através da formação e democratização do ensino. Assim Chauí (2003, p. 5) conceitua a universidade:

> A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Marilena Chauí (2003, p. 12-15) destaca que a mudança da universidade pública se dará somente a partir da perspectiva da formação e da democratização levando em conta as seguintes condições:

1) Colocar-se claramente contrária à exclusão como forma de relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização;

2) Definir a autonomia universitária pelo direito e pelo poder de regulamentar suas próprias normas de formação, docência e pesquisa;

3) Diferenciar o que é democratização da educação superior e massificação;

4) Revalorizar a função docente, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada "avaliação da produtividade", quantitativa;

5) Revalorizar a prática da pesquisa, estabelecendo não só as condições de sua autonomia e as condições materiais de sua realização, mas também recusando a diminuição do tempo para a realização dos mestrados e doutorados;

6) Revalorizar a pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a este fim, por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa, mas que sigam duas orientações principais: a) projetos propostos pelas próprias universidades; b) projetos propostos por setores do Estado e que fizeram levantamentos locais e regionais de demandas e necessidades de pesquisas determinadas e que serão subvencionadas pelas agências;

7) Adotar uma perspectiva crítica transparente tanto sobre a idéia de *sociedade do conhecimento* quanto sobre a de *educação permanente*, tidas como idéias novas e diretrizes para a mudança da universidade pela perspectiva da modernização.

Chauí (2003) defende o ensino superior como um direito universal do cidadão e que deve ser voltado para classe popular. A autora se posiciona contra a privatização do conhecimento. Quanto à autonomia, explicita que há a necessidade de discussão e apresentação dos orçamentos para toda a comunidade universitária, segundo o modelo do orçamento participativo. Destaca que para que a autonomia universitária se configure é relevante a definição de suas próprias linhas de pesquisa, pois assim não se deixam dominar pelas regras das agências de fomento.

Em consonância com Chauí, Dias Sobrinho conceitua a educação como bem público e atribui a sua importância na formação cidadã e capacitação profissional:

> Educação como bem público é essencial para a formação de cidadãos conscientes e, correlativa e inseparavelmente, de profissionais qualificados. Formação cidadã e capacitação profissional são aspectos co-essenciais, mutuamente referenciados e solidariamente constitutivos do sujeito social. Cidadãos-profissionais ética e tecnicamente responsáveis e qualificados são os principais atores do fortalecimento econômico e, inseparavelmente, do desenvolvimento da nação. Nessa concepção, a economia é uma dimensão essencial da vida humana, mas não é a razão de ser da sociedade. Ao contrário, é a sociedade, guiada pelo valor moral do bem comum, que a deve determinar. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109-10)

Goergen (2000, p. 103 e 154) salienta que é necessário ter em mente que as transformações em curso no mundo têm enorme impacto sobre Universidade e frisa que seu compromisso social tem que ser "para além de seus evidentes encargos no campo da ciência e tecnologia, deve sentir-se responsável também pela emergência de novos compromissos favoráveis à reconstrução de uma sociedade capaz de reinventar uma cultura mais humana".

Potencializar a formação humana torna-se um dos grandes desafios da universidade no processo democrático do país, principalmente apostando no fomento de valores como a igualdade, a tolerância, a não-violência, a solidariedade, enfim, a valorização da diversidade cultural e que tenham na democracia política e social o maior de seus compromissos.

Severino (2010, p. 159) considera que o papel da educação na formação humana deve ser a busca da construção da cidadania e que para que esta aconteça é preciso haver o foco no projeto ético político:

> O ético-político incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas humanas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético. A eticidade se apoia na dignidade humana, mas essa dignidade não se referencia apenas à existência social, mas também à coexistência social.

A universidade é uma instituição que acompanha o movimento da história. Supõe-se um espaço democrático, de construção de novas formas de sociabilidade, mais justas e mais dignas. Este processo democrático longo e sinuoso não deixará de ser possível desde que se tenha como centro o permanente diálogo em relação às diferenças e que não se exclua deste diálogo os diferentes.

Paulo Freire (1981) voltou seus estudos para a educação pela via da humanização, uma educação cidadã, uma educação que só seria possível na mudança profunda da sociedade, da política, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Centrou no diálogo, na escuta e no respeito ao processo histórico dos povos – ressaltando a importância de lutar para colocar o ser humano como

centro das preocupações sociais. Valorizando os sujeitos históricos e colocando-se a serviço das necessidades e aspirações dos outros, trouxe à tona a razão e a amorosidade, na busca de fazer os sujeitos sentirem-se sujeitos do mundo no qual vivemos.

Freire sempre considerou a marca da exclusão, a negação do direito de estar em um espaço que por direito deveria pertencer a todos. Esta marca nos alerta para a importância de políticas públicas que tenham como premissa a Educação em todos os níveis como direito de todos, do mesmo modo que busque redimensionar o espaço da escolarização como um espaço onde se encontram sujeitos capazes não só de aprender, mas de partilhar conhecimentos construídos ao longo da vida, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Severino (2006, p. 633) a proposta possível de educação vai partir da condição de contingência imanente do próprio sujeito, ou seja, "é aquela de sua própria formação como sujeito cultural". No entanto o autor ressalta que a educação para a formação cultural possui um cunho mais antropológico do que ético ou político:

> "A ideia de formação cultural dá à educação uma finalidade intrínseca de cunho mais antropológico do que ético ou político, num sentido estrito. Até para transformar os indivíduos em pessoas éticas e políticas, a educação precisa efetivar-se como formação cultural. No entanto, em si mesma, a educação não tem como garantir, diretamente, que as pessoas se tornem éticas – ela é uma experiência eminentemente pessoal –, nem como *metanoia* assegurar o aprimoramento do social – a revolução política é uma experiência exclusiva do sujeito coletivo em sua especificidade".

A formação ético-política na educação, na atualidade, requer o entendimento de que fazemos parte de um mundo globalizado em constante mutação, em que o individualismo imposto pelo pensamento neoliberal requer novas práticas coletivas. O respeito à pluralidade dos indivíduos é uma exigência, principalmente no que se refere ao enfrentamento no coletivo da exclusão social construída historicamente. É exigência da formação ético-política o comprometimento com a diversidade humana, onde a política do bem viver seja a utopia necessária para que se desenvolva o respeito à história dos indivíduos, da cidadania e dos movimentos sociais.

O compromisso da educação é com a construção de sujeitos políticos participativos, onde o reconhecimento social, político e cultural dos povos esteja em evidência na constante construção democrática da cidadania. A formação ético-política é constituída de valores, do diálogo, da intersubjetividade que é natural do

humano e aposta no presente, revisitando o passado e reinventando o ser e estar no mundo na construção do futuro.

No próximo capítulo apresento o Histórico do PET no Brasil e do PET PPJ, assim como os sujeitos da pesquisa entrevistados e como ocorreram os encontros com o Grupo e qual foi o processo de realização das oficinas junto a uma escola de ensino médio da rede pública de Porto Alegre.

CAPÍTULO 03

PET – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: O INÍCIO...

O PET é um Projeto Acadêmico voltado para alunos regularmente matriculados em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Conforme Manual do PET, a intencionalidade do Programa é proporcionar aos estudantes uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico, no sentido de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade. É criado em 1979 e até o ano de 1999 foi coordenado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - instância ligado ao Ministério da Educação (MEC). No final de 1999, o Programa passou a ser gerido pela Secretaria de Educação Superior - SESu/MEC, sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior - DEPEM.

Moraes (2013) destaca que o objetivo maior do PET era formar uma elite acadêmica. Tal afirmativa se confirma dada a expansão dos programas de pós-graduação no final da década de setenta quando da criação do PET, com o intuito de preparar, já durante a graduação, uma elite acadêmica para ingressar nos mestrados e doutorados. Esse programa de treinamento deveria alcançar todas as áreas do conhecimento e foi sendo implantado gradativamente, durante a década de 80, em universidades de todo o país.

Desde 1999 o PET é executado de forma a considerar prioritariamente as diretrizes e os interesses acadêmicos específicos de cada uma das Instituições às quais se vincula e que são responsáveis pela estruturação e coordenação do programa no seu âmbito. Atualmente, conforme dados do MEC, existem 842 grupos distribuídos em 121 Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. Todos esses grupos podem ter até 18 integrantes discentes além do tutor (docente). Desses, 12 podem ser bolsistas e 6 voluntários.

A Portaria 976/2010 trouxe inovações para a estrutura do PET como, por exemplo, a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos – que poderão se constituir com no mínimo de quatro bolsistas e no máximo 18 (12 bolsistas e 6 não bolsistas), a união do PET com o Programa Conexões de Saberes (PCS), a

definição de tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

Conforme Silva et al. 2011, a Portaria MEC n° 976/2010 estipulava nas Instituições Federais de Ensino Superior a criação de grupos vinculados à correção de desigualdades sociais. Estes novos PET, voltados para discentes oriundos de comunidades populares, seriam denominados PET/Conexões de Saberes e funcionariam sob a mesma regulamentação dos antigos grupos PET.

Sobre a fusão e ampliação do PET com o PCS, Moraes (2013, p. 15) registra que não se deu sem enfrentamentos e discordâncias:

> Esta ampliação do PET não se deu sem tensões e resistências, tanto internas quanto externas ao programa, pois nas primeiras avaliações e repercussões, o que se enunciava era que o MEC estava unido a dois programas, com direcionamentos que, segundo alguns tutores, poderia "descaracterizar a proposta histórica do PET, principalmente sua vinculação com a graduação, ao mesmo tempo que desconsiderava a história do Programa Conexões e Saberes, o qual tinha um eixo político forte, de qualificar a formação de estudantes de origem popular, potencializando suas trajetórias e apoiando sua permanência na universidade.

Para Moraes (2013) os integrantes do Programa Conexões de Saberes possuem posicionamentos distintos e essa é uma das razões de alguns choques, no momento em que ocorre a fusão com o PET e passa a assumir uma lógica universitária. O mesmo explica tal fenômeno dada à realidade dos integrantes do PETPPJ, que além de serem oriundos de meios sociais que historicamente estiveram distanciados do meio universitário e dividem seus tempos entre graduação, militância (ou não), família, trabalho entre outros. O autor expressa que a noção de universidade pública sempre foi tomada como uma falácia pelos membros mais radicais do grupo, observando que houve a formação de um espaço universitário brasileiro destinado a uma determinada classe, desde a sua fundação.

Moraes (2013) chama a atenção para o fato de que nem todos os integrantes que passaram e passam pelo PET Conexões eram militantes ou tornam-se militantes, a vinculação dos integrantes à militância em movimentos juvenis não é direta. Todavia, a pesquisa apresenta a mesma compreensão sobre as possibilidades do PET Conexões enquanto espaço de formação também política:

> Nessa direção o PET Conexões é um instrumento de resistência, espaço que possibilita discussões e alianças com movimentos sociais e outras organizações de jovens que trabalham na direção de uma universidade mais aberta as diferenças. (MORAES, p. 104)

Em consonância com Moraes (2013), Silva et al. (2011), uma das metas do PCS é, assim como a do PET, a permanência qualificada do discente, só que agora os estudantes de baixa condição socioeconômica tornam-se protagonistas da tríade da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, os principais objetivos do PET e sua vinculação ao PCS, com as alterações trazidas pela Portaria MEC nº 343, de 24 de abril de 2013, são:

> 1) Promover a formação ampla e de qualidade acadêmica dos alunos de graduação envolvidos direta ou indiretamente com o programa, estimulando a fixação de valores que reforcem a cidadania e a consciência social de todos os participantes e a melhoria dos cursos de graduação; 2) Ampliar a relação entre a universidade e os moradores de espaços populares, assim como com suas instituições e movimentos organizados; 3) Aprofundar a formação dos jovens universitários de origem popular como pesquisadores e extensionistas, visando sua intervenção qualificada e o protagonismo em diferentes espaços sociais, na universidade e em comunidades populares; 4) Proporcionar uma formação que estimule o desenvolvimento da capacidade crítica, da autonomia intelectual e do compromisso social; 5) Desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão que problematizem as ações afirmativas, o acesso e a permanência dos estudantes e respeitem a diversidade e a equidade.

Com essas transformações ocorridas no PET, os estudantes conexistas passam a transitar como pesquisadores/extensionistas, pois atingirão seus espaços sociais de origem e que são vistos pelo programa como detentores de conhecimento bem como do espaço acadêmico. Os discentes participantes do PCS são interlocutores de saberes entre a comunidade e a universidade e líderes sociais, na busca de oferecer a formação inclusiva de seus integrantes.

3.1 QUADRO DO PET NA UFRGS

A UFRGS possui na atualidade 16 Grupos PET. Para tanto segue um breve histórico do início do PET na UFRGS, a partir de dados disponíveis na página da PROGRAD/UFRGS e dos informes na internet dos Grupos PET:

Tabela 01 - Histórico do início do PET na UFRGS.

Grupo PET	Curso / Conexões	Ano de Criação	Características
Psicologia	Curso	1988	Estudantes e professores do Curso em diálogo com práticas profissionais/comunidade
Computação	Cursos de Ciência da Computação e Engenharia de Computação	1988	Cursos e oficinais voltadas para alunos e professores na área de eletrônica, robótica e programação. Pesquisas em robótica – atividades com escolas e cursos voltados para o Ensino Médio.
Educação Física	Curso	1991	Auxilio em eventos EsEF/UFRGS
Engenharia Civil	Curso	1992	Palestras de apoio a Graduação, viagens de estudos, visitas técnicas, boletins informativos e pesquisas próprias
Geografia	Curso	1992	CinePET/Comunidade
Odontologia	Curso	1992	Grupo de Estudos de Artigos Científicos em Inglês, seminários semanais e cursos de informática. Saúde bucal com a comunidade de crianças e idosos
Ciências Sociais	Cursos	2006	Melhoria da Graduação – interface com as 3 áreas de conhecimento: Antropologia, Ciência Política e Sociologia
Letras	Curso	2007	Estudos na Área de Linguística e Literatura
Biologia	Curso	2009	Formação profissional do Biólogo e ações entre alunos, professores e técnicos-administrativos.
Políticas Públicas de Juventude	Conexões	2010	Eixo Ações Afirmativas
Ciências Humanas	Conexões	2010	Eixo Acesso ao Ensino Superior
Participação e Controle Social em Saúde	Conexões	2010	Eixo Pesquisa e Extensão em Comunidades – Economia Solidária, Arte e Cultura

Cenários de Práticas e de Estágios Curriculares Noturnos	Conexões	2010	Itinerários formativos de estudantes dos Cursos de Graduação Noturno dos Cursos de Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Saúde Coletiva
Engenharia de Materiais	Curso	2011	Acompanha alunos da graduação nos primeiros anos e incentivo à participação nas atividades multidisciplinares na UFRGS
Farmácia	Conexões	2011	Alunos do Curso de Graduação e atividades em escolas e associações de moradores

Fonte: Página da PROGRAD/UFRGS e dos informes na internet dos Grupos PET.

Com a formação dos primeiros Grupos PETs na UFRGS, entre 1988 e 1992, podemos perceber que houve um hiato na expansão do PET. Silva et al. (2011) corroboram com esta afirmativa, no sentido de que durante a gestão de Paulo Renato de Souza como ministro da Educação (gestão 1995-2003), o PET se estagnou em função das políticas públicas neoliberais Denota-se que durante os Governos Lula e Dilma os Grupos PETs cresceram enormemente acompanhando a expansão das Universidades no país, pois, conforme dados do MEC, hoje há 842 grupos PET em 121 universidades.

O PET é institucionalizado na IES a partir da constituição de um Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA), no caso da UFRGS esta função cabe a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)

O Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) é composto por tutores, técnicos, professores conhecedores do programa e estudantes bolsistas do PET. Em sua composição, 2/3 dos membros são indicados pelos integrantes do programa na IES e 1/3 pela Pró-Reitoria de Graduação ou órgão equivalente. O CLA é o órgão responsável por representar o PET na IES, cabendo a ele acompanhar e orientar os grupos de sua IES sobre os aspectos que definem o funcionamento do programa em consideração a seu Plano de Desenvolvimento Institucional e aos projetos pedagógicos dos cursos pertinentes, coordenar e participar do processo de acompanhamento dos grupos, referendar processos de seleção e desligamentos dos alunos por proposta do tutor, emitir parecer a respeito dos relatórios anuais

emitidos por cada grupo, organizar dados e informações dos PETs e emitir parecer por solicitação da SESu e orientar os membros e órgão internos da IES sobre o PET, buscando garantir-lhes bom funcionamento, assim como o planejamento e a execução das atividades dos grupos. Nos próximos capítulos serão enfocados o cenário e os sujeitos da pesquisa – o Grupo PET PPJ e as análises realizadas.

CAPÍTULO 04

DO CENÁRIO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O GRUPO PET PPJ[4]*

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA: O GRUPO PET PPJ

O PET PPJ é criado na UFRGS em 2010 e é formado por doze estudantes, no contexto nacional de ampliação do Programa de Educação Tutorial, quando o MEC criou a modalidade PET Conexões de Saberes, tendo como referência o Programa Conexões de Saberes. O objetivo principal é a criação de grupos que desenvolvam atividades articuladas de pesquisa, ensino e extensão, com jovens que tenham cursado a Educação Básica (ensino fundamental e médio) em escola pública. O Programa Conexões de Saberes foi coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na UFRGS teve atividades no período de 2005 a 2011, integrando-se às Ações Afirmativas e apoiando a permanência e qualificação da formação de estudantes de origem popular na universidade.

No período de 2010 a 2012, a metodologia utilizada pelo Grupo PET PPJ foi centrada na pesquisa participante, através da criação de territórios de diálogo entre jovens da universidade e jovens das comunidades. As experiências foram desenvolvidas sob a perspectiva de eixos temáticos, quais sejam: Educação, Saúde e Participação e Controle Social, tendo como foco as Políticas Públicas de Juventude. Os eixos foram desenvolvidos de acordo com as áreas de interesse relacionadas aos respectivos cursos dos bolsistas.

A experimentação em pesquisa inclui formação contínua através de reuniões de estudo, com leituras prévias de textos e uso de diários de campo. As atividades de ensino ocorrem nos diferentes campi da universidade, dialogando com as diversas áreas sobre a temática políticas públicas de juventude. Na extensão os territórios de inserção foram escolhidos partindo-se das trajetórias dos estudantes, priorizando-se três comunidades da periferia de Porto Alegre.

Levando em conta as avaliações das atividades desenvolvidas entre 2011 e 2012; considerando a organização do grupo para desenvolvimento de uma proposta mais articuladora para um projeto institucional, em 2013 o planejamento foi

[4] Fonte: www.petppj.blogspot.com. Acessado em: 14/08/2017.

estruturado por um eixo articulador que emergia no contexto da universidade, com a implantação das ações afirmativas.

A partir da avaliação realizada pela UFRGS em 2012 sobre as cotas, após cinco anos de implantação desta política na Universidade, o grupo buscou aprofundar o estudo sobre ingresso e permanência na universidade pública, priorizando ações junto a estudantes de escolas públicas e de cursos pré-vestibulares populares.

A partir de experiências do grupo com oficinas no evento UFRGS Portas Abertas de 2012, a realização de atividades de extensão com essa temática seria um eixo articulador capaz de aproximar universidade e comunidades populares, também possibilitando no grupo a potencialização das trajetórias e saberes diversos de seus integrantes, no exercício interdisciplinar.

Assim, desde 2012, o Grupo PET PPJ prioriza a temática das Ações Afirmativas, problematizada nas ações de ensino-pesquisa-extensão, discutindo as condições de ingresso e de permanência dos estudantes autodeclarados negros, estudantes indígenas e estudantes egressos de escola pública. Em 2014, a entrada de duas estudantes indígenas qualificou o trabalho do grupo e ampliou ações sobre diversidade, agregando-se ao projeto de pesquisa a experiência de estudantes indígenas na UFRGS. O trabalho nas escolas e o diálogo sobre ações afirmativas com outros setores da universidade estão consolidados e avaliamos que a relação entre ensino e extensão teve avanços nos últimos anos.

É priorizado o caráter horizontal de diálogo, no sentido de vir à tona não só o discurso dos jovens pesquisadores universitários, mas também o discurso dos jovens com os quais ocorre o contato. A pergunta central de pesquisa que acompanha os integrantes do Grupo PET PPJ é de que forma os jovens transitam por diferentes políticas públicas, principalmente no que se refere às Ações Afirmativas. Em conjunto com os jovens os bolsistas vão tecendo respostas para esta questão. O Grupo prioriza nas suas oficinas em escolas de ensino médio resgatar o saber dos alunos escutando, dialogando, resgatando o significado de sua origem, que visões de mundo possuem, que visões estes possuem de si mesmos. Da mesma forma importa saber, o que esperam da escola, o que significa estar na escola, fazer parte da escola, o que significa educação, o que significa as relações construídas no espaço escolar e fora dele.

O PET PPJ se desenvolve nesse contexto de voltar-se para a comunidade e de estar na busca da inclusão social, principalmente por ter por eixo temático as ações afirmativas na universidade pública.

4.2 – SUJEITOS DA PESQUISA: ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COTISTAS

Os doze alunos que participam do Grupo PET PPJ ingressaram na universidade entre os 2010 e 2014, tendo alguns em período de conclusão de Curso. O Grupo PET PPJ conta com alunos ingressantes de ações afirmativas na UFRGS (negros, indígenas e advindos de escola pública). Os estudantes estão distribuídos nos cursos de Serviço Social (3), Licenciatura em Ciências Sociais (2), Licenciatura em História (2); Odontologia (1), Letras (1), Farmácia (1), Psicologia (1), Políticas Públicas (1) e Fisioterapia (1). Foram entrevistados 10 estudantes, sendo que 5 participam de Movimentos Sociais (04 do Levante Popular da Juventude[5] e 01 da Pastoral da Juventude[6], no Movimento Feminista “Católicas pelo Direito de Decidir” e Movimento Sindical) e os demais atuam em atos isolados que sejam de seu interesse. Dos entrevistados, apenas uma estudante era egressa do Curso de História em 2016 e ingressou no Curso de Mestrado em Educação da UFRGS no segundo semestre de 2017.

Apresento o quadro com os alunos que foram entrevistados nesse estudo:

Quadro 01 – Dados dos alunos entrevistados.

N.º ESTUD. IDADE	**FREQ PRÉ-VEST**	**1.ª GERAÇÃO E.S.**	**MEMBRO M.S.**	**CURSO ATUAL**	**SEMESTRE CURSO**	**TEMPO DE PET (MESES)**	**AUTO DECLAR.**	**BENEF. PRAE**	**MORADOR DA CASA DO ESTUDANTE**
1/24	Sim	Sim	Não	Farmácia	4	24	Negra	Sim	Não
2/21	Sim	Sim	Sim	Serviço Social	7	4	Branca	Sim	Não
3/23	Sim	Sim	Sim	Serviço Social	5	56	Parda	Sim	Não
4/19	Sim	Não	Não	Licenciatura História	1	3	Preta	Sim	Não
5/28	Sim	Sim	Não	Letras, se transferindo Pedagogia	5	24	Negra	Sim	Sim
6/19	Não	Não	Não	Odontologia	5	24	Indígena	Sim	Sim

[5] O Levante Popular da Juventude é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade e atuam nas seguintes frentes: estudantil, territorial e camponesaFonte: http://levante.org.br/. Acessado em: 04/01/2018

[6] A Pastoral da Juventude, é um organismo de ação social católica da América Latina. No Brasil a PJ constitui-se por jovens brasileiros e estrangeiros ligados ao Setor de Juventude da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e à movimentos sociais. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pastoral_da_Juventude. Acessado: 04/01/2018.

7/28	Não	Sim	Sim	Serviço Social	6	36	Indígena	Sim	Não
8/31	Sim	Sim	Sim	Políticas Públicas	5	24	Branco	Não	Não
9/34	Não	Sim	Sim	Ciências Sociais	18	60	Pardo	Não	Não
10/28	Sim	Não	Sim	Licenciatura História	14	78	Branca	Sim	Sim

Fonte: A autora.

Destaco que cinco estudantes cursaram os Pré-Vestibulares Populares “Esperança Popular”, “Resgate Popular”, “Zumbi dos Palmares” e “Maristas/Colégio Rosário” e relatam a importância dessa experiência para que se preparassem para realizar o vestibular, principalmente por que alguns participaram das oficinas realizadas pelo PET PPJ enquanto cursistas.

Os Cursos Pré-Vestibulares Populares surgem a partir de Diretórios Acadêmicos, de diferentes movimentos, coletivos e iniciativas e que têm como finalidade a redução da exclusão e a busca da inclusão social de alunos advindos de escolas públicas na universidade pública.

Zago (2008) destaca que “as primeiras experiências dos núcleos de pré-vestibulares populares surgem no Brasil na segunda metade dos anos 80, consolidam-se na década de 90 do século XX e têm como principal objetivo a democratização do ensino”. A autora destaca as características da proposta no interior dos diversos cursos, entre elas:

> [...] atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas; são cursos gratuitos na sua maioria ou que cobram uma taxa que varia entre 5% a 10% do salário mínimo para despesas básicas relacionadas à manutenção das suas estruturas, transporte para professores e outros colaboradores; as propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado "cultura e cidadania", nominação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência critica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país; seu corpo docente e administrativo está apoiado em um trabalho de caráter voluntário; poucos são os cursos que possuem sede própria, eles funcionam em locais bastante diversificados: escolas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias, entre outro; o número de vagas oferecido é variável segundo cada experiência. (ZAGO, 2008, p. 152)

Conforme Zago (2008), a literatura consultada sobre a origem dos PVPs, relatam que houveram iniciativas e participação de diferentes grupos, mas que houve sobretudo a experiência da igreja católica, o movimento negro em diferentes

vertentes, o movimento estudantil, movimento sindical e o movimento comunitário. Há o destaque para as experiências de iniciativa dos diretórios acadêmicos e movimentos estudantis.

Ingressar na universidade pública como estudante cotista requer a transposição de vários obstáculos, principalmente vencer a si mesmo enquanto aluno advindo de escola pública, pois trazem consigo vários estigmas e estereótipos, conforme veremos nos muitos espaços a serem descobertos e ocupados, assim como os entraves transcritos na fala dos alunos nas entrevistas. Também é um novo universo, que para muitos cotistas se torna uma caixinha de surpresas, onde há, surgem e se encontram muitos desejos, sonhos e objetivos de vida.

Por outro lado, a expansão da universidade com o ingresso dos cotistas demonstra que há uma maior visibilidade das relações étnico-raciais na universidade, pois há uma maior variedade de cor e classe que nunca existiu nestes 10 anos de ações afirmativas. Dados do IBGE registram que em 2005 o acesso ao Ensino Superior de jovens pretos e pardos de 18 a 24 anos era de 5,5 % e que em 2015 esse número aumenta para 12,8 %. Entre os estudantes brancos em 2005 era de 17,8 % passando em 2015 para 26,5 %

Silva (2007, p. 490), em seus estudos, sempre defendeu a questão etnicorracial na educação brasileira:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Deste modo, no ano de 2005, na UFRGS, com o início da mobilização em favor da implantação de cotas raciais, foram realizados debates, promovidos por estudantes, técnicos e professores, em parceria com os movimentos sociais, tendo como destaque os movimentos negros e indígenas. Já no ano de 2006 a Universidade aprimorou o diálogo sobre as Ações Afirmativas com os movimentos negros e indígenas assim como com a comunidade universitária. Como conseqüência desse debate se decidiu pela constituição da Comissão Especial

formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), objetivando formular uma proposta de política de ações afirmativas a serem adotadas pela UFRGS.

Todavia, o ano de 2007 se constituiu na UFRGS em um marco na luta contra a histórica exclusão de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas: a proposta do ingresso, através de reserva de vagas foi aprovada pelo Conselho Universitário com vigor a partir do processo seletivo de 2008. No semestre 2008/1 ocorre o ingresso de 522 alunos por reserva de vagas, sendo 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e 9 alunos indígenas.

Neste percurso, com a aprovação da Lei 12.711 de 2012, as universidades federais passam a destinar 50 % de suas matrículas para estudantes autodeclarados negros, pardos, indígenas – conforme definições usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de baixa renda, com rendimentos igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O número de cotas para negros, pardos e indígenas é estipulado conforme a proporção dessa população em cada estado, segundo último Censo do IBGE, em 2010.

Em atendimento à Lei 12.711, a UFRGS em 2013 e 2014 ofertou 30 % das suas vagas, em 2015 para 40 % e a partir de 2016, a reserva de vagas passou para 50% do total das vagas oferecidas. As vagas remanescentes são completadas por estudantes de ensino médio público, até o número correspondente a 50 % das vagas. Deste modo, a questão das cotas na universidade é um processo que remodela, a estrutura da instituição. Tal processo ocorre de forma peculiar em cada estudante cotista.

SOUZA (2017, p. 84) em sua tese de doutorado elabora tabelas referente aos dados parciais e aos dados dos cotistas raciais, com os alunos ingressantes na UFRGS entre o primeiro semestre de 2008 e o primeiro semestre de 2015:

Tabela 2: Alunos ingressantes na UFRGS de 2008 a 2015.

Alunos ingressantes na UFRGS de 2008 a 2015	**%**	**Total**
Ingresso Universal	67,07	27.891
Reserva de Escola Pública	18,30	7.611
Reserva de autodeclarados negros ou PPIS	8,21	3.412
Reserva de vagas para estudantes de baixa renda	6,42	2.668
Reserva de vagas totais e percentuais	32,93	13.691
Total de alunos matriculados/diplomados na UFRGS – universal e reserva	100,00	41.582

Fonte: A autora.

Tabela 3: Alunos diplomados na UFRGS.

Alunos diplomados na UFRGS	**%**	**Total**
Ingresso Universal	75,57	4.478
Reserva de Escola Pública	21,36	1.266
Reserva de autodeclarados negros ou PPI	3,07	182
Reserva de vagas para estudantes de baixa renda	0,00	0
Reserva de vagas totais e percentuais	24,43	1.448
Total de alunos matriculados/diplomados na UFRGS – universal e reserva	100,00	5.926

Fonte: A autora.

A autora constata que a política de ações afirmativas na UFRGS possui perspectivas futuras e tem se dado de forma inclusiva e também necessita de constante avaliação e acompanhamento para que se continue o processo de redução das desigualdades sociais. Destaca que nos dados informados dentro da terminologia: (PPI – ingressantes pela reserva de vagas para escola pública, autodeclarados preto, pardo ou indígena) prejudicam a realização do recorte de cotas raciais para análise. Em setembro de 2017, o Conselho Universitário da UFRGS aprova alterações relativas à reserva de vagas pela Política de Ações Afirmativas[7]. As medidas já estarão em vigor para a próxima seleção, tanto do Concurso Vestibular quanto do SiSU, ambos com ingresso em 2018.

Uma das principais medidas refere-se à garantia de acesso ao Ensino Superior para Pessoas com de Deficiência (PcD). A norma determina que 25 % das

[7] Fonte: http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-aprova-mudancas-na-politica-de-acoes-afirmativas. Acessado em 04/01/2018.

vagas sejam destinadas a esses indivíduos. A inclusão de PcDs na Política de Ações Afirmativa atende ao exigido pela Lei 13.409/2016, que altera a Lei 12.711/12 e institui que:

> Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (...)“Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (...) Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Cada modalidade de cotas, a partir de 2018, será dividida em duas novas categorias: PcD e não-PcD. Ao todo, serão oito classificações:

a) Modalidade L1 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;

b) Modalidade L2 – candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena;

c) Modalidade L3 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar;

d) Modalidade L4 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena.

e) Modalidade L9 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita e Pessoa com Deficiência;

f) Modalidade L10 - candidato egresso Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência;

g) Modalidade L13 - candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar e Pessoa com Deficiência;

h) Modalidade L14 – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio independentemente da renda familiar, autodeclarado preto, pardo ou indígena e Pessoa com Deficiência.

Poderão ingressar na Universidade por essas modalidades, as pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, transtorno do espectro autista ou com deficiência múltipla, de acordo com a legislação vigente. Caso as vagas não sejam preenchidas, elas serão destinadas, em primeiro lugar, aos candidatos da mesma modalidade, sem deficiência**.** Por exemplo: as vagas da modalidade L9, caso não ocupadas, são ofertadas aos demais candidatos inscritos para L1.

O Conselho Universitário também institucionaliza a Comissão Permanente de Verificação de Autodeclarados (CPVA), que visa homologar o ingresso de pretos, de pardos e de indígenas no Programa de Ações Afirmativas e atende às demandas dos movimentos sociais em razão de denúncias e constatação de fraudes no Sistema. A composição da comissão será feita por meio de candidaturas e levará em consideração critérios como diversidade de gênero, de cor, de naturalidade, de aderência à Política de Ações Afirmativas, expertise na área das relações étnico raciais e representatividade nos movimentos sociais. Também será garantida a indicação de integrantes do movimento negro.

No caso dos candidatos autodeclarados pretos ou pardos, a verificação será feita presencialmente, silenciosamente, diante de membros da comissão permanente. A aferição será realizada por meio da constatação de que o estudante é visto socialmente como pertencente ao grupo racial declarado, com base em seu fenótipo. Além de cor da pele, serão consideradas outras características fenotípicas, como tipo de cabelo, formato do nariz e dos lábios.

Em relação aos indígenas, não haverá verificação de fenótipo. A comprovação da autodeclaração será feita por meio da apresentação de documentação com validação das lideranças da comunidade de origem ou das instituições da área.

Registra-se que em novembro de 2017 a UFRGS 334 alunos foram convocados pela CPVA para a realização de aferição pela por suspeita de fraude por terem se declaro negros ou pardos, tendo em vista a denúncia realizada por ativistas do Movimento Negro e pelo Grupo Balanta – que tem como slogan “nenhum cotista a menos” e “contra a alteração do Sistema de Ações Afirmativas”.

Edilson Nabarro[8], Vice-Coordenador da Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS, se pronuncia perante o resultado da aferição divulgada pela CAF em dezembro de 2017:

> No dia 08/12 teve ampla repercussão na imprensa os resultados de aferição a que foram submetidos 274 (de 334) estudantes cotistas denunciados por supostas fraude na autodeclaração racial, firmada quanto do vínculo de matrícula. Como Presidente da Comissão Especial de Verificação, designada por Portaria do Magnífico Reitor, registrei aos meus colegas da Comissão que nos 32 anos como servidor público da UFRGS, seria a mais complexa e desafiadora responsabilidade a mim confiada. O resultado divulgado, onde 239 estudantes tiveram indeferimento da veracidade de sua autodeclaração racial como negros (pretos ou pardos), não foi declaração de vitória, mas consequência de um procedimento exercido com base legal e executada com respeito é ética ´por comissão composta por brancos e negros, homens e mulheres, docentes e técnico-administrativos. A administração Pública, não por prazer, mas por dever e responsabilidades, deve recepcionar denúncias e rever seus atos a qualquer tempo. A política de cotas nas universidades públicas federais, foi implantada com justificativas, objetivos e definição de destinatários. Cabe a administração zelar por esses princípios e impedir desvios de finalidades. Com irrestrito apoio institucional e segurança jurídica, a Comissão Especial de Verificação continuará executando todas as ações previstas no cronograma. Diante do legítimo direito a ampla defesa e do contraditório, bem como a pressões e ameaças, não haverá um palmo de recuo no exercício de nossas republicanas responsabilidades públicas.

Constata-se assim que os movimentos sociais assim como a universidade estão realizando um processo de acompanhamento das Ações Afirmativas com a devida seriedade e cuidado ético-político devido para a democratização do ensino superior.

Nos capítulos seguintes serão apresentados os encontros ocorridos com o Grupo PET PPJ assim como aconteceram as oficinas junto a uma escola pública de ensino médio e quais os sentimentos, sensações e aspirações dos entrevistados em relação à universidade.

4.3 – OS ENCONTROS DO PET PPJ – A PRÁXIS[9] DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A pesquisa e coleta dos documentos foram realizadas com a participação em reuniões do Grupo PET PPJ e com acesso aos espaços virtuais como blogs e sites produzidos pelos próprios estudantes e tutores do PET PPJ.

O segundo procedimento foi acompanhamento de três alunos do PET PPJ nas oficinas realizada em uma escola pública da zona sul de Porto Alegre. Realizei

---

[8] https://www.facebook.com/balantanegritude/posts/537764056585522.

[9] A práxis implica na teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É a síntese entre teoria-palavra-ação. ROSSATO, Ricardo. Práxis. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 331.

10 entrevistas semiestruturadas (Anexo 2) que procuraram abordar como a universidade contribui para a formação ético-política dos estudantes. As entrevistas transcorreram de forma tranqüila e aberta e, principalmente ficou clara a transparência de posicionamentos, pois onde houve a abertura de diversas situações que ocorrem em nível pessoal, no ambiente acadêmico e como percebem a relação da universidade com os espaços escolares. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Cada entrevista teve em média de 30 minutos. A análise das entrevistas levou em conta as contribuições de Minayo (2001). Após as transcrições realizei uma primeira análise vertical, identificando as especificidades na fala de cada estudante. No segundo momento fiz uma análise horizontal, reunindo as respostas das diretoras de cada questão das entrevistas.

Iniciei os encontros com o Grupo PET PPJ no primeiro semestre de 2016. O planejamento do Grupo é elaborado e organizado pelos bolsistas e Tutor, em função de que assim os estudantes sejam protagonistas no desenvolvimento das atividades na Universidade. Em cada encontro um dos bolsistas coordena a reunião e assim há a escuta e o diálogo como centro, no sentido de que a formação é a prioridade do Grupo, tendo como autores centrais Paulo Freire e Boaventura de Sousa.

O eixo norteador do Grupo são as Ações Afirmativas e sua participação é constante nos Seminários de Ensino e Extensão da Universidade e fora dela, assim como a participação nos Encontros dos Grupos PETs da UFRGS e do Brasil, quais sejam: InterPET – Encontro dos Grupos PETs da Universidade; SulPET – Encontro dos PETs da Região Sul do Brasil e ENAPET – Encontro Nacional dos Grupos PET. A participação do Grupo tem como resultado a produção intelectual dos bolsistas com a orientação do Tutor.

Os tutores e bolsistas possuem suas funções previstas no Manual de Orientações. Ao tutor cabe a responsabilidade de construir no coletivo do grupo um plano anual de atividades baseadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, supervisionar diretamente as atividades desenvolvidas pelo grupo e elaborar os relatórios anuais de atividades em conjunto com os mesmos. Em relação aos bolsistas, há a normativa que devem manter bom rendimento escolar e não ter reprovações, participar ativamente das atividades do grupo e do programa, dedicar-se em tempo integral ao curso de graduação e ao PET e não podem receber outro tipo de bolsa.

O Grupo ressalta que a temática de Ações Afirmativas se deu em decorrência da trajetória dos próprios estudantes, seus percursos e suas experiências, onde é considerado o debate dentro e fora da universidade.

O protagonismo na organização das atividades e o enfrentamento do cotidiano da universidade trazem a vivência de valores humanos no Grupo, como a fala e a escuta do outro. Com esse movimento no processo formativo dos jovens é buscada a formação ético-política do Grupo, pois todos podem dizer sua palavra, no sentido da concordância ou não com as estruturas da universidade e dos demais membros.

Realizei durante o acompanhamento de três estudantes no âmbito da Extensão na realização de oficinas junto a uma Escola Pública de Porto Alegre na Zona Sul de Porto Alegre. Assim um dos entrevistados descreve as oficinas realizadas através da Ação de Extensão em Escolas de Ensino Médio:

> **Estudante 8.** *A principal ação que aproxima o PET das escolas e as escolas do PET é a de extensão. Nós temos uma linha de ação no PET, que são as oficinas, que é a linha de ação de extensão. Mas, a gente só tem essa linha de ação de extensão dessa forma e com esse método de fazer oficinas nas escolas, porque, isso o PET aprendeu com o movimento social, a fazer o trabalho de base. E nós viemos da comunidade, nós entramos na UFRGS e a gente sabe que o nosso retorno de extensão tem que ser para alunos de escola pública porque nós viemos de lá. Então, nós sabemos que a gente, primeiro, tem que retribuir por estar na UFRGS e voltar nas nossas comunidades e fazer essas oficinas nas escolas públicas descentralizadas, que tem menos acesso a essas políticas pelas prefeituras e por outros governos. E a gente, então, tem esse... quase que uma retribuição nossa para eles e por isso que também está na linha de ação do PET, porque a gente sabe que é uma via de duas mãos, nós como estudantes, vamos até à escola pública hoje, mas nós éramos de escola pública, fizemos cursinhos pré-vestibulares populares e comunitários e entramos na UFRGS só por causa desse movimento que vem de antes, a vaga vem do território, a gente diz, não é?*

A seguir explicito um trecho de escrita extraído de um texto produzido pelo Grupo PET PPJ Conexões: Políticas Públicas de Juventude (PET PPJ), que foi apresentado no X Seminário Nacional “Diálogos com Paulo Freire”, em 2016, onde é apresentada a forma com que as oficinas são realizadas nas Escolas de Ensino Médio:

> *(...) O desenvolvimento das oficinas se realiza de duas formas: em caráter informativo, quando ocorrem em um único encontro, dando prioridade à problematização e diálogo acerca das Ações Afirmativas, da política de ingresso e permanência na universidade, além do debate sobre o ENEM e o SISU; e continuadas, quando um mesmo*

grupo de alunos participa de quatro encontros que ocorrem ao longo do ano. Priorizamos nesta reflexão a modalidade das oficinas continuadas em que cada uma das quatro oficinas constitui um caminho metodológico para a problematização das Ações Afirmativas.

Oficina 1 - Conhecer a realidade: trata-se da história de vida dos estudantes, quando cada aluno faz um "mapa pessoal" com informações consideradas importantes para compartilhar com o grupo. Nesse primeiro encontro o principal objetivo é criar um vínculo entre os estudantes da escola e os integrantes do grupo. Todos elaboram o "mapa pessoal" e contam suas trajetórias, deixando este primeiro contato ter como marco principal o "(com)partilhar da vida".

Compreendendo a presente ação como intervenção pedagógica, ela só tem sentido e significado se conhecermos os sujeitos com os quais iremos atuar. Neste primeiro encontro constrói-se uma escuta aberta e sensível às histórias de vida partilhadas, conhecendo as motivações, interesses, contexto social, político, econômico e cultural dos jovens envolvidos. Esta "apreensão da realidade", muito presente na obra de Freire e na perspectiva da Educação Popular, exige uma capacidade de aprender com o outro, não para adaptar-se às suas realidades, mas para, sobretudo, "transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a" (FREIRE, 1996, p. 28) Além de aprender e apreender suas realidades, é preciso respeito aos seus saberes acumulados na prática de suas comunidades, de seu grupo escolar, e respeito às culturas juvenis que encharcam a escola.

Oficina 2 - Universidade para que(m)?: neste encontro é elaborado outro "mapa pessoal" em que deve ser ilustrado quais círculos os alunos querem próximos a eles no futuro, após a conclusão do ensino médio. Posteriormente, os alunos são divididos em três grupos acerca do ingresso ou não na universidade: a) argumentos contrários, b) argumentos favoráveis c) ouvintes. O debate tem como objetivo problematizar o papel da universidade e da educação superior na vida dos alunos. Posteriormente, são dispostas figuras de diferentes perfis de pessoas para os estudantes escolherem e expressarem quem acreditam estar hoje na universidade e o porquê da escolha daquele perfil.

Nesta oficina está presente o preceito de respeito à autonomia do educando que, de acordo com Freire (1996), é um imperativo ético e que torna possível o aprendizado com a diferença do outro, que só é possível pois nos propomos a escutar os estudantes, a falar com eles no lugar de para eles. Nos apresentamos como estudantes universitários, mas não colocamos nosso saber em um nível acima dos estudantes secundaristas, nem impomos que o ensino superior deva ser uma obrigatoriedade para eles. Pelo contrário, a proposta é conhecer os planos e os projetos de vida dos alunos, ouvir suas ideias e expectativas em relação à universidade e outras possibilidades de vida após o ensino médio.

A partir da expressão de suas ideias podemos falar com eles a respeito de uma das alternativas de futuro, que é a universidade. Apesar do desejo de despertar nos jovens o interesse pela universidade, tentamos, ao ouvi-los, não colocar essa escolha como a única, mas sim que ela pode ser uma possibilidade, caso esteja em sintonia com seus interesses. Assim, essa segunda oficina é metodologicamente pensada para provocar a fala dos estudantes e para que nós, universitários, aprendamos a falar sobre universidade ao escutar suas impressões e expectativas em relação a ela, exercitando um espaço de fala e escuta em que não haja um sujeito falante e um objeto ao qual se destina a fala, mas sim o diálogo entre sujeitos, possível ao respeitar a leitura de mundo dos educandos.

Oficina 3 - Cotas para que(m)?: é o encontro em que se discute sobre o público que historicamente tem acesso ou é excluído do ensino superior e sobre o papel das cotas raciais e sociais nesse contexto. Ainda, tratamos de como a política de cotas está sendo adotada atualmente tanto a nível nacional como na UFRGS. O objetivo dessa oficina reside em aprofundar a explicação a respeito das modalidades de acesso à universidade através do diálogo sobre a origem e a necessidade das ações afirmativas e das cotas tendo como referência a desigualdade de oportunidades gerada por uma sociedade alicerçada no capitalismo e no racismo.

Como se conforma um sistema educacional que restringe o acesso ao ensino

superior de acordo com a origem socioeconômica e a cor/etnia da população? Quais são os mecanismos institucionais, socioculturais e econômicos que condicionam a entrada de uns e a exclusão de outros? Que concepção de justiça e igualdade estão contidas na ideia corrente de meritocracia? Eis algumas das questões cujo debate nos desafia a pensar, juntamente com os estudantes, não só a respeito das modalidades de ingresso na universidade, mas também sobre a existência de um determinado conjunto de ideias que sustenta a reprodução dessas desigualdades.

Esse esforço de trazer à tona o caráter ideológico da educação e não subestimar o poder das ideias dominantes de um pensamento único e "miopizante" da ideologia neoliberal, conforme alertou Freire (1996, p.126), é fundamental para tratar das ações afirmativas, políticas de cotas e a falácia da meritocracia, sobretudo num país com a carga histórica e sociocultural excludente do Brasil.

Oficina 4 – Passei na UFRGS! E agora José? traz o debate das condições de permanência na universidade para estudantes de origem popular. A última oficina também prima por atividades criativas, que permitam aos estudantes expressarem seus pensamentos e dúvidas com relação a estar no ensino superior. O intuito desse encontro é informar acerca do programa de assistência estudantil disponibilizado pela UFRGS (restaurante universitário, casa de estudante, auxílio transporte e material-escolar, bolsas, entre outros) e da possibilidade de realização dos cursos pré-vestibulares populares. Além disso, busca-se desconstruir alguns mitos a respeito da universidade pública, como a necessidade de pagar mensalidade e a impossibilidade de conciliar trabalho e estudos.
(ARENHALDT *et al.*, 2016)

Há que se ressaltar, no entanto que "nem tudo foram rosas", ou seja, durante as oficinas, enfrentamos o movimento de ocupação das escolas de ensino médio em 2016 e greve dos professores; ocupação da universidade em 2016 e uma greve dos professores do Estado em 2017, o que, consequentemente acabou influenciando no tempo de permanência e observações nas escolas e também interviu na realização de oficinas programadas.

A Ocupação da Escolas de Ensino Médio e pela Greve que ocorreu em maio de 2016, onde estudantes ocuparam as escolas estaduais com mobilizações por mais de um mês, contrários à aprovação da PL 44/16, que segundo os estudantes buscava privatizar as escolas públicas. Os jovens exigiam melhorias na estrutura das instituições, e também apoiavam a greve de professores que lutavam também pelo não parcelamento do salário. PIMENTEL (2016) corrobora com o respectivo cenário:

> "Entre 2015 e 2016, as ocupações das escolas públicas em São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul e em outros estados brasileiros transformou o cotidiano das instituições educacionais públicas do país. Estudantes, educadores, pais e representantes das comunidades locais constituíram parlamentos populares contra as políticas de desmantelamento das escolas e colocaram em curso novas sensibilidades e práticas a favor de uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada e de boa qualidade. Salas de aulas, corredores e refeitórios passaram a ser territórios de contestação e produção de outras formas de fazer e viver a escola".

Em setembro de 2016 estudantes e jovens militantes do movimento negro realizam a ocupação da Reitoria da UFRS contrários ao Parecer 239/2016, que restringe o acesso de cotistas à instituição, onde o Conselho Universitário colocaria para aprovação o parecer elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que modificava o regime de concorrência para cotistas, determinando que o estudante deveria escolher entre se inscrever no Concurso Vestibular como cotista ou tentar entrar por acesso universal, fazendo com que os cotistas possam concorrer a, no máximo, 12,5 % do total de vagas.

Em final de outubro há a Ocupação da UFRGS pelos Estudantes, que têm como motivação a PEC 55, a medida Provisória do Ensino Médio e o Projeto de Lei da Escola Sem Partido, são fatos de amplitude nacional e que ocorrem em grande parte das instituições de ensino superior – federais, estaduais e privadas – e em escolas de ensino médio.

A partir da realização das oficinas denota-se a importância da atividade de extensão no processo de formação universitária, principalmente a partir da construção de novos conhecimentos ou esclarecimentos sobre o conhecido, mas mal interpretado, principalmente no que se refere às Ações Afirmativas e no que se refere ao contexto social em que estão inseridos os sujeitos.

No acompanhamento dos três estudantes do Grupo PET PPJ na realização das oficinas, participavam os dois bolsistas que atuavam como formadores no Levante Popular da Juventude, o que facilitou demais a comunicação com os alunos do Ensino Médio no diálogo e na escuta de suas pretensões em ingressar na Universidade.

No final da realização das oficinas os estudantes avaliaram e consideraram pertinente redimensionar as oficinas, no sentido de que os encontros com os alunos do Ensino Médio fossem mais produtivos, pois muitas vezes haviam impedimentos para o acontecimento dos encontros em função do surgimento de atividades surgidas de última hora na referida escola.

Apresento excerto de um dos trabalhos apresentados por um bolsista que foi destaque no XVI Salão de Extensão da UFRGS no ano de 2015:

> *Constatamos, outrossim, a incipiente integração entre a Universidade e a Escola Pública na perspectiva da disseminação das referidas informações. Além disso, durante a realização das oficinas, temos observado um significativo interesse dos estudantes nos temas propostos expressos pelo envolvimento e participação ativa na dinâmica das oficinas. Percebemos uma relação e um processo de identificação, a constituição de vínculos e redes de diálogo entre os estudantes das escolas e os ministrantes das oficinas, universitários de origem popular. Diante disso, destaca-se, por um lado, a necessidade de se consubstanciar uma política institucional permanente, sistemática e de longo alcance focada na disseminação das informações relativas a política de cotas no âmbito da educação básica pública, sobretudo em territórios periféricos. Por outro, a importância da Universidade incentivar ações coordenadas que potencializem a integração, a aproximação e o diálogo entre a Educação Básica e a Educação Superior na perspectiva da democratização da informação como uma das dimensões fundantes do movimento de democratização do acesso na Universidade pública. Em outras palavras, não criar as condições para democratizar as informações sobre ações afirmativas é uma forma de privilegiar uns (estudantes de Ensino Médio) e não outros. (*SCHAEFFER, R.S et al. 2015, p. 1)

A universidade justifica a sua existência na prática de ações que visam cumprir suas responsabilidades sociais, a partir da reflexão dessas práticas, em um movimento constante de ação e reflexão e avaliação e reconstrução. Esta responsabilidade se dá a partir da vivência de valores existenciais e humanos e pela produção e demanda de conhecimento. Sua finalidade principal é a formação em seus distintos graus e dimensões. Seu princípio e fim é contribuir na construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da sociabilidade e da cidadania (Dias Sobrinho, 2015, p. 582). O protagonismo é uma das marcas do Grupo PET PPJ, pois os estudantes desenvolvem ações nas Escolas de Ensino Médio, onde eles realizam as oficinas e dialogam e escutam os secundaristas e desmistificam determinadas informações assim como tornam mais transparentes as estruturas da universidade pública.

CAPÍTULO 05

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: PROTAGONISTAS EM PROCESSO...

Das três grandes dimensões extraídas das conversas entre os/as jovens nos integrantes do PET/PP, organizei a apresentação das análises nas seguintes categorias: a) Significado do PET PPJ e as expectativas dos estudantes; b) Formação ético-política: percepção dos estudantes no contexto do PET PPJ e c) O papel social da universidade: possibilidades e perspectivas futuras.

5.1 SIGNIFICADO DO PET PPJ E AS EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES

Nesse eixo analítico abordo informações relevantes quanto à inserção dos alunos no Grupo PET PPJ, a partir do processo seletivo de bolsistas e a partir da entrevista realizada com o Grupo, tendo como premissa a pergunta "O que lhe motivou a participar do PET?".

No Edital de Seleção do Grupo PET PPJ 2017 (Anexo 1) há critérios para que o aluno integre o Grupo: a) ser vinculado a um curso de graduação da UFRGS, preferencialmente no início do curso; b) não ter a renda superior a seis salários mínimos mensais; c) ser oriundo do sistema público de ensino, ser negro ou indígena; ser oriundo de espaços populares; d) ter a disponibilidade de 20 horas semanais; e) participação efetiva nas reuniões gerais e do grupo. O candidato não pode ter vínculo com qualquer outra bolsa na instituição ou contrato de trabalho, nem ser servidor público (federal, estadual ou municipal). Há a previsão de atividades de pesquisa, de extensão e de formação continuada, tendo como eixo temático a problematização das Ações Afirmativas – acesso e permanência na UFRGS; atuação no âmbito dos cursos de graduação, na universidade e em comunidades populares.

De acordo com a fala da maioria dos participantes do Grupo PET PPJ, o que os levou a se candidatar à vaga foi a prioridade para o "acesso de alunos cotistas" e equivalendo esse acesso à categoria de "acolhimento":

> **Estudante 1:** *O que me motivou foi que no edital eu vi que tinha vários envolvimentos, assim, com a política de ações afirmativas. Eles priorizaram o acesso a cotista. (...) me animou e todo trabalho que eu vi que o PET fazia, sabe? Uma coisa bem diversificada e depois quando eu fui na entrevista, fui bem acolhida também, então, teve um diferencial.*

Estudante 5: *Eu olhei no Facebook e nas páginas da UFRGS e realizei a entrevista e me senti acolhida e fui selecionada, principalmente por que a preferência era por cotistas. Tudo mudou a partir de então.*

Além do acolhimento surge a questão do empoderamento e reconhecimento da identidade negra, através do acesso ao conhecimento e envolvimento em ações afirmativas:

Estudante 3: *(...)sabia que fundamentalmente o PET trabalhava a questão das cotas da universidade. E é um tema que me sensibiliza bastante, enfim, por eu ser uma estudante periférica, estudante parda, estudante que vem de escola pública e tem pais que não chegaram ao ensino superior. Esse acolhimento é raro. Então, era uma temática impermeável de todas as maneiras possíveis, assim. E pronto, é essa temática que eu quero trabalhar na universidade.*

A partir das falas dos estudantes, o PET PPJ tem o sentido de acolhimento dos cotistas, que vem ao encontro do conceito de "Acolher e educar: *pensar* como exercício de constante criação e re-criação entre o conhecido e o não conhecido e entre o pensado e o ainda não pensado; uma atividade que persiste em originalidade para que pensar o mundo e os outros se realize como *ensinamento*, pois *testemunhar* é, sobretudo, permitir que o que chega e o que vem me desafie e me interrogue" (PEREIRA, 2007, p. 09)

O termo "acolhimento" foi se delineando e entendido como forma de humanização no Grupo PET PPJ, onde é permitido não só o acesso dos estudantes cotistas, mas a escuta de seus problemas na universidade e no Grupo, como forma de expressar suas angústias e preocupações, na garantia da busca de soluções e resoluções para a manutenção e a emancipação cada vez maior no espaço acadêmico. O acolhimento é considerado como um dos patamares da formação ético-política, pois implica em dividir saberes, problemas e demandas do Grupo.

O conceito de empoderamento é entendido, conforme Guareschi (2008, p. 165-166) como "o eixo que une consciência e liberdade. Central à visão de Freire está o entendimento de que à medida que as pessoas tomam consciência (conscientização), vão também se libertando (libertação)". Assim é entendido empoderamento para Freire:

> (...) um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos ‘conscientizando’, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá “poder” para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e libertação. (STRECK, 2008, p. 166).

Além do acolhimento aos alunos cotistas, a categoria de auxílio financeiro/renda também é retratada na fala dos entrevistados para que participem do Grupo, assim como a importância de realizar atividades de extensão, no sentido de levar à comunidade esclarecimentos quanto ao significado das Ações Afirmativas.

Estudante 2: *Primeiro, renda que eu precisava de um auxílio financeiro e eu já estava sem uma bolsa, assim, já tinha me vinculado fazia um mês que eu tinha entrado na graduação e aí, precisava de uma renda. E aí, fiz seleção em várias bolsas, enfim, porque eu precisava do dinheiro. Aí, o PET acabou sendo uma das alternativas e eu optei pelo PET, enfim. Por ser um grupo que trabalhava com ações afirmativas, era uma coisa que eu queria me aproximar, por ser uma estudante cotista. E entender, assim, de dentro da universidade, como é que esses trâmites acabavam acontecendo. Por encontrar pessoas que também seriam cotistas do mesmo grupo, eu acho que essa questão de afinidade também motivou participar do PET. E outra questão é a questão da extensão também, eu acho que a gente poder, além de tudo, levar essas experiências para fora da universidade, porque eu não tive informação da UFRGS e de como é que seria uma universidade pública, então, seria uma forma de poder fazer isso, assim. Acho que foram as principais motivações.*

As estudantes indígenas trazem uma marca de desconhecimento das Políticas de Ações Afirmativas gerando um sentimento de não pertencimento ou negação:

Estudante 6*: Eu fiquei sabendo que o PET existia mesmo foi no final de 2015, que aí algumas amigas minhas que são indígenas que moravam na casa também me falaram do PET. Aí, que era legal, que os assuntos tratados eram bem interessantes... que condiz com a nossa realidade e tal. E aí quando abriu o edital elas me avisaram, porque inclusive uma amiga minha que é indígena engravidou e ela foi para casa, tipo voltou para aldeia e daí a vaga dela abriu. A dela e mais duas eu acho, foram três vagas que abriram.*

[...] *como eu entrei por cotas eu não sabia muito sobre o assunto, porque até então na aldeia não é tratado sobre isso, sabe. É muito pouco... não é, na verdade não é abordado sabe?*

[...] *E deveria, eu acho que deveria. Mas como não... Não tem nenhum sistema, uma sistematização para abordar isso. (...) é como se a gente chamasse o pessoal para universidade, entendeu? Porque eles não abordam esse assunto lá, tanto que tu vem para a universidade sem entender cota... (...) em entender por que sem entender inclusive sobre os direitos que a gente tem quando a gente entra aqui.*

[...] *É, e vai descobrindo aos poucos, e o PET tem me ajudado muito nessa questão. Então eu entrei no PET e eu gostei, assim.*

[...] *Também porque eu estava com o tempo livre, tinha reprovado em algumas cadeiras e eu estava decidida a me ocupar mais. Assim, eu estava meio desestimulada também e daí eu entrei, fui selecionada.*

Estudante 7: *O que motivou? Eu ainda não conhecia o PET quando eu entrei. Eu entrei em 2014, daí no primeiro semestre eu já entrei no PET. Porque os estudantes indígenas quando entram na UFRGS eles têm direito a um professor-orientador e um monitor do curso estudante para acompanhar no primeiro ano.* [...] *No primeiro ano temos tutor, mas depois pode prorrogar, mas daí eu soube da seleção do PET pela minha orientadora. Temos Professor tutor e aluno monitor.* [...] *Sim, daí eu fiquei sabendo do grupo pela professora orientadora mesmo, ela me falou por cima assim o que é que era o grupo, ela conhecia, a Nair, na época a Nair era tutora do grupo e falou assim: "porque isso é bem legal, e para gente contribuir e tal". E bom, quando entrei eu não sabia nada, não conhecia nada, não sabia bem o que era. Aí fiz a entrevista, passei e estou até agora.*

As estudantes indígenas afirmam não saber muito bem o que significa "ser cotista' antes de ingressar na universidade e o desconhecimento da temática.

Silva (2007, p. 501) faz menção ao desconhecimento de experiências essenciais do processo do ser, viver e pensar dos diversos povos na educação:

> O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Há aquele aluno que se aproximou do PET PPJ por assuntos voltados para as Políticas Públicas para a Juventude, por ser integrante do Levante Popular da Juventude e por ser um sujeito atuante na comunidade de origem:

Estudante 8.[...] *sempre fui envolvido com esses assuntos de políticas públicas para a juventude, porque eu faço parte do Levante Popular da Juventude, que é um movimento social que eu conheci no Ensino Médio, na minha comunidade que é a Grande Cruzeiro, aqui na Zona Sul de Porto Alegre, que eu construí esse movimento desde os meus 20 anos, eu estou com 31 anos, atualmente.*

Há outro caso de "militância" e aproximação de trabalho de convivência com a juventude através da Pastoral da Juventude e que envolvesse a comunidade através da extensão:

Estudante 10. *Acho que o que me motivou a participar do PET foi a questão da militância. De ser um trabalho ligado à juventude. Então eu já tinha uma vivência, uma caminhada, desde adolescente com a Pastoral da Juventude. Então a possibilidade de ficar no PET me abriu a possibilidade também de eu continuar essa militância na área da juventude, das políticas públicas de juventude. O principal motivo é esse, uma possibilidade de uma bolsa, de um trabalho que tivesse a ver com a minha trajetória. Eu acho que a possibilidade também de fazer atividades de extensão, para além dos muros da universidade, eu acho que isso também me motivou bastante. Inicialmente foi isso.*

Assim o PET reúne um Grupo onde há a busca pela construção do empoderamento da negritude e dos indígenas; fazendo um resgate histórico das raízes étnicas e de gênero; de militância, engajamento nas questões sociais a partir das Ações de Políticas Afirmativas e a Extensão voltada para a Juventude, Escola e Sociedade.

Conforme Boff (2004, p.110), *"quando um (ser) acolhe o outro e assim se realiza a coexistência, surge o amor como fenômeno biológico. Ele tende a expandir-se e a ganhar formas mais complexas"* e nos remete a pensar que a formação ético-política se processa quando a existência de alguém se torna importante para o outro. O acolhimento aos cotistas é uma marca do Grupo PET PPJ e visa contribuir para que o aluno não apenas permaneça em seu curso, mas que sua vivência universitária seja ampliada ao se apropriar da cultura acadêmica e se sinta pertencente à universidade e à sua comunidade de origem.

5.2 FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES NO CONTEXTO DO PET PPJ

Esta seção analítica tratará do conceito de formação para os estudantes na perspectiva da questão ético-política, a partir das seguintes questões: "Descreva e

avalie sua atuação no PET PPJ no sentido de contribuir para seu processo formativo. O que significa formação pra você”? “Como você vê a relação da universidade pública com a comunidade a partir da experiência do PET PPJ”?

A Estudante 3 frisa que conheceu o empoderamento e reconhecimento da identidade negra e também pode realizar o engajamento na militância do Levante Popular da Juventude no PET PPJ. O PET PPJ também possibilita a conscientização na mudança de Curso, passando de Biblioteconomia para o Serviço Social:

> **Estudante 3.** *Formação, vamos dividir ela, for-ma-ção, forma-ação. Acho que muito do meu engajamento social no próprio Levante mesmo, foi muito por conta do respaldo que eu tive no PET, sabe? Eu conheci o Levante no PET – sabe? – e militei durante quatro anos no Levante, com muito amor, assim. E o PET, foi ele que me aproximou do movimento estudantil, foi ele que me aproximou dos movimentos sociais. Foi ele que conseguiu fazer com que eu me reconhecesse enquanto uma mulher parda, enquanto uma mulher negra, enfim. Então, ele está muito além de uma bolsa que eu ganho 400 reais na universidade, sabe? Ele está... ele chegou em um ponto assim de eu resgatar a minha ancestralidade mesmo, sabe? De chegar mais profundamente, mais intimamente que eu tinha com as minhas raízes, assim. De a Camila chegar em mim e dizer, “Samara, tu sabe que tu é preta, né? Sabe, tua pele é branca, mas os teus traços não mentem de onde tu vem. E tu tem que dizer de onde tu vem para ninguém pisar em ti”.*
>
> [...] *Então, é esse tipo de relação que o PET me traz – sabe? – de ter... bom, eu já continuou tentando estar na universidade por causa do PET. Pode ter certeza, Rose, que se não fosse o PET eu não estaria levando serviço social. Eu teria entrado na Biblioteconomia e teria largado, teria ido trabalhar.*

A estudante 3 explicita que o PET PPJ torna-se um espaço de ressignificado de vida, de formação política, de resgate de sua ancestralidade e de um novo olhar sobre seu futuro acadêmico, vindo ao encontro do que Goergen (2013, p. 39) preconiza em uma sociedade plural, que é a recusa de nos tornarmos seres produzidos pelo sistema e assumirmos a autonomia de pensamento e principalmente no “dar-se conta da diferença da alteridade do outro como nova categoria fundante da epistemologia, da ética e da estética”.

Outra estudante destaca a questão do empoderamento negro, trazendo à tona a importância de ocupar os espaços da universidade:

Estudante 5. *É que assim, teve um processo aí, ao menos... a questão identitária para mim ela teve um processo... ..primeiramente porque eu sou de uma família interracial, então para mim já... tem muitas coisas aí que eu não conseguiria falar assim em uma resposta resumida. Mas após a minha identificação como mulher negra, então após isso eu procurei muito ler, fazer leituras e eu comecei a cada vez ler mais e mais e mais sobre o assunto e eu tento trazer isso para o PET e para as oficinas. Que... não que uma colega minha que seja branca, ela não possa falar, não que seja isso, mas se eu tiver em um espaço com ela, quem vai falar sobre a questão racial, sobre as cotas racial, vai ser eu, eu vou me colocar nessa discussão. (...) Dentro da universidade como que a questão racial é assim... depois que a gente passa a ter identificação sendo uma negra de pele mais clara, a gente começa a ver que tem espaços ali que a gente não ocupava porque a gente não sabia que aqueles espaços... que não verdade eles não são destinados, a gente é que toma, a gente que vai ali. (...) A gente é que ocupa.*

Bastos (2008, p. 145) vai ao encontro ao apregoado pela estudante 5 ao conceituar que dizer a sua palavra "implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada pela educação bancária" (...) "Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito, cotidianamente pelos envolvidos nesse processo libertador". Ao mesmo tempo, a estudante enfatiza a questão racial como pulsante no Grupo PET PPJ ao buscar se interar de questões étnico raciais para ocupar um espaço e dialogar sobre tal temática. SILVA (2007, p. 492-493) destaca a responsabilidade dos docentes e pesquisadores quanto às questões étnicoculturais:

> "Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que "naturalmente" integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar".

Para as estudantes 6 e 7, que pertencem à etnia indígena, o PET PPJ tem o poder de levá-las a conhecer, decifrar e entender o universo acadêmico assim como para uma é participação em eventos, para outra representa também o entendimento da conjuntura política do país.

Estudante 6. *Ajuda, eu percebi assim que... quando eu entrei assim, eu entrei sem entender muito. E aí aos poucos eu fui participando e fui entendendo melhor o que era o PET, a função do PET e os eventos que saem também que a gente se envolve, agrega bastante conhecimento. As palestras, seminários, essas coisas que os PETs promovem também e que nos faz querer estar na universidade e participar. E eu percebi assim que foi bom para mim.*

Estudante 7. *Eu acho que o PET foi bem importante, foi muito bom entrar desde o primeiro, assim, o primeiro semestre para conhecer a universidade. O que é a estrutura da universidade, como funciona a universidade, principalmente eu acho porque eu não sabia nada, eu não sabia o que é que era o ensino, eu não sabia que era extensão, graduação, pós-graduação, tudo isso que é o universo da universidade. Eu não sabia nada mesmo. Só estava ali pelo meu curso, estava conhecendo, me ambientando com o meu curso, também não sabia muito o que era. Então ampliou o meu conhecimento, e o meu entendimento da universidade como uma conjuntura que a gente discute e tudo mais, conjuntura do país e políticas, e tudo. E a Nair era muito forte nisso.*

Há que se destacar que um dos alunos denomina o PET PPJ como um Laboratório de Experiências de Convivências Plurais e Ação Social:

Estudante 8. *Acho que o fundamental é o desenvolvimento humano que é experimentado ali, a gente tem experiência de alunos que eram invisibilizados na universidade, que não participavam de discussões coletivas em sala de aula, porque não viam o seu lugar e o seu potencial. E no PET é quase que uma escola para as pessoas que sabem que vivem um processo e que podem acreditar que podem ser visíveis na universidade e falar em grupo e construir ações coletivas, fazer a participação social que as comunidades de periferia, os negros, as negras e os indígenas e, em geral, os cotistas na UFRGS, tem que desenvolver. E o PET é uma escola, o PET é um laboratório de experiência dessa ação social, que quando a UFRGS quiser, de fato, ampliar o seu acesso a essa população dentro dela, o PET vai ser realmente um exemplo de escola de formação para inclusão de jovens desse perfil dentro da universidade.*

As falas dos estudantes 6, 7 e 8 nos leva a observar o quanto os alunos percebem o PET PPJ como um dos incentivadores de sua aprendizagem assim como desenvolve a convivência plural. SILVA (2007, p. 501) destaca a importância de atentarmos para as diversas formas de aprendizagem apresentadas pelos alunos ao afirmar que "ensinar e aprender implicam convivência. O que acarreta conflitos e exige confiança, respeito não confundidos com mera tolerância". A autora enfatiza que:

> O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afro-descendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros.

Em consonância com os demais, o estudante 9 frisa a importância do PET na formação de jovens de origem popular, destacando o quanto as dificuldades financeiras os levam a não se fazer pertencer ao ambiente universitário. Mesmo com as dificuldades financeiras ressaltadas, o estudante destaca que o PET PPJ cumpre o papel na formação de acolhimento, estruturação e engajamento:

> **Estudante 9.** *Ah, eu acho que o PET, ele cumpre uma função, no caso do PET políticas públicas, ele cumpre uma função de ser um reduto de jovens de origem popular e tal, e ali acaba tendo uma identidade e essa identidade, ela se atravessa de várias questões que não têm em outros lugares na UFRGS, reunidas num grupo, que são jovens com dificuldades financeira, índios, negros, negras, mulheres, pobres. Dificuldade de organização pessoal, inclusive, por não ter uma cultura disso, nenhuma cultura universitária na família. (...), porque eu passei por isso e a gente passa ainda. Dificuldade financeira, dificuldade de organização, dificuldade de se encaixar na UFRGS e tal, dificuldade de entender o ambiente universitário.*
>
> [...] *A formação, acho que é isso, ela tem uma função assim de acolhimento, de estruturação, de engajamento, eu acho que é um negócio mais assim.*

Outra entrevistada nos remete a pensar no PET PPJ como um “coletivo de resistência”, pois congrega estudantes de diversas origens e busca fortalecer os alunos cotistas:

> **Estudante 10.** *Eu iniciei no PET no segundo semestre de faculdade, então eu fiquei até o final da graduação. Acho que para a minha formação me abriu assim uma possibilidade também de um vínculo com um grupo, que enquanto estudante cotista, acho que o que vai nos favorecendo nesse coletivo é a questão de também de outros estudantes com origens, com trajetórias parecidas à minha, acho que a possibilidade de ter um coletivo de resistência.*

Aqui o PET PPJ é visto como um espaço de um coletivo de resistência, o que vem ao encontro da “resistência freiriana”, “que tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que virá por que está dito que virá”. (MORETTI, 2008, p. 366)

A partir das falas dos estudantes ficou explícito que o acesso ao conhecimento tem a função de cobrir “lacunas de desconhecimentos” sobre diversas questões, principalmente as de origem social - identificando-as com as questões de gênero e etnia (negra, parda e cotista) e suas implicações na vida e na escolarização anteriores à universidade; Outra função - atrelada à primeira - trata de vivificar as reflexões geradas no PET, ou seja, de corporificar a práxis criando ações que re-signifiquem o “ocupar” e/ou “tomar” espaços os quais antes não ocupavam”. Busca-se, assim, através do engajamento, da mobilização e da militância política usufruir o espaço que lhes pertence enquanto bem público.

No interior dessas representações e das reflexões aqui tecidas é que se constatam dois vieses no PET PPJ, dois horizontes de análise e interpretação que nos permitem desvelar duas cosmovisões, duas ideologias e duas epistemologias subjacentes a configuração de dois grupos distintos no PET PPJ na “busca de conhecimento”. São eles:

a) O horizonte da reflexão - pois há a identificação cultural e a busca do conhecimento do “desconhecido” (através do ensino, pesquisa e extensão); Conhecimento aqui entendido como fundamental para o pertencimento, resgate de raízes, empoderamento e identidade dos sujeitos;

b) O horizonte da ação - o conhecimento para o fortalecimento dos movimentos sociais onde o objetivo é o engajamento político e a militância popular.

Assim, constata-se que as duas perspectivas distintas de busca de conhecimento acabarão por caracterizar e configurar dois grupos também distintos dentro do PET PPJ, ou seja:

Grupo 1: a prioridade de estudar, aprender e ser reconhecido a partir da percepção social de ser negro ou indígena e a partir de suas próprias condições históricas; Conhecimento, aprendizagem, extensão e pesquisa como meios de sucesso acadêmico para um fim de diplomação e melhoria da qualidade de vida;

Grupo 2: a prioridade no engajamento popular e na militância política. Conhecimento como meio de solidificação e consolidação de lutas populares através de movimentos sociais e políticos.

Destaca-se aqui novamente as duas cosmovisões dos grupos no interior do PET PPJ. O Grupo 1 tem a universidade como espaço de pertencimento, de reconhecimento de raízes (negros e indígenas), levando como prioridade o acesso ao conhecimento e ao ensino-aprendizagem. O Grupo 2 tem a universidade como espaço de luta, reivindicação e militância política.

Nos dois grupos o avanço nos cursos, muitas vezes, é lento devido à reprovações, abandono, desistência e transferências, sendo justificado com a distância e desconhecimento da universidade e desenvolvimento na atual conjuntura histórica do país e da universidade.

Ambos os grupos compartilham da idéia de que o PET PPJ é fundamentalmente um espaço importante na aproximação universidade-escola e vice-versa. Dado à fala dos entrevistados, talvez o PET PPJ seja o único meio/instrumento para tal aproximação. Do mesmo modo foi expressado que falta divulgação e acesso às informações da UFRGS.

Destaca-se a ênfase na discrepância entre o “ensino anterior na escola” e “o ensino da universidade”. A defasagem e a má qualidade do ensino anterior como o “grande obstáculo” a ser superado. Há assim o desconhecimento da estrutura da UFRGS e do próprio sistema educacional.

Os dois grupos partilham a idéia da importância do PET PPJ no acesso ao conhecimento das questões étnico-raciais. Destacam o papel fundamental do “Acolhimento” e do sustento de seus primeiros passos dentro do campus universitário. Entretanto, diferem quanto à percepção do significado de “conhecer” a história de suas raças. Para o Grupo 1 o PET PPJ significa a “constituição da identidade”, o entendimento do fenômeno dentro de uma perspectiva histórico-cultural e perseguem formas de desenvolver-se não só academicamente, mas também subjetivamente, psicologicamente, como seres iguais em direitos e distintos em suas culturas próprias. Para o Grupo 2, acessar a universidade significa adentrar um espaço de perspectiva de políticas de atuação militante junto a bases sociais populares. Assim, a questão do “reconhecimento das raízes” se reduz em importância para a questão do “empoderamento como base para a militância e o

engajamento político-social".

5.3 O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE: DIFICULDADES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Este eixo analítico está constituído a partir das questões: *"Quais as dificuldades, lutas, potências que você percebe na experiência do PET PPJ?"* E "*Com base nas suas vivências no PET PPJ, discorra sobre o impacto e a contribuição dessa experiência no seu cotidiano acadêmico"?*

Um dos grandes desafios do Curso de Graduação é desenvolver o estudar, o aprender e o autodidatismo:

> **Estudante 1.** *Estudar e aprender, é muito difícil aprender, porque eu vi que... não sei se é só uma coisa da UFRGS, mas eu vi que a gente tem que ser muito autodidata, porque têm muitos professores também que deixam a desejar, que cobram muitas coisas e que deixam a desejar. Outra coisa também, são os horários, que os horários impedem que a gente faça qualquer outra coisa além de estar aqui.*

Outra estudante, além do estudar e aprender, se remete pedagógico como um dos desafios:

> **Estudante 7.** *Como aluna é mais pedagógico, conseguir ler, interpretar aqueles textos robustos, muito robustos, tipo, muito difícil de ler. Tu não consegue, sabe? Isso que eu adoro ler. Sim, e são textos que você não está acostumado a ler, que são de difíceis de compreensão. Porque antes de estar na universidade eu tinha uma outra leitura. Outro tipo de leitura, entende? De texto, de livro são mais legais e tudo, e aí tu entra na universidade e começa a ler artigos. (...) e tem horas que parecem que querem dificultar mesmo, pois eles passeiam e a gente está tropeçando.*

As estudantes 1 e 7, ao se remeterem ao pedagógico, ao teórico, nos remetem a pensar que há a necessidade de atenção por parte do professor para as mudanças culturais e sociais no ambiente universitário, pois é preciso que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de modo igualitário e anti-discriminatório. O professor não pode receber seus alunos com o esteriótipo de que são originários de escola pública e que, portanto, são incapazes de interpretar um texto ou de produzir artigos de relevância social e científica – esteriótipo tão enraizado na sociedade e no próprio aluno que chega à universidade.

Uma das funções do professor universitário, assim como dos demais níveis do Ensino Básico, é complexa, pois perpassa por entender que o processo de ensino e aprendizagem tem como base a busca de fazer com que todos se sintam em um espaço democrático, preceito maior de uma educação voltada para a cidadania, preconizada por Freire (1995, p. 72):

> Educação que proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe fora da formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustem os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras de democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigente, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres.

Também perpassa pela prática pedagógica, a construção da "curiosidade epistemológica" nas atividades e conteúdos propostas, e tão repetida nas obras de Freire, a questão da relação dialógica:

> [...] A relação dialógica – comunicação e intercomunicação entre sujeitos, refratários à burocratização de sua mente, abertos à possibilidade de conhecer e de mais conhecer – é indispensável ao conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. Nesse sentido, o anti-diálogo autoritário ofende a natureza do ser humano, seu processo de conhecer e contradiz a democracia. [...] Preocupa-me a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos. (FREIRE, 1995, p. 80-81)

Há o destaque para a responsabilidade de atuação no PET que é o "trabalhar com pessoas":

Estudante 2. *Bom, as dificuldades eu acho que é mais uma atividade, que a gente acaba se propondo, se responsabilizando, assim, porque o PET tem essa responsabilidade, assim, que não é só uma mera atividade, ou uma hora para cumprir, assim. A gente tem que estar bem ciente do que a gente está fazendo eu acho. (...) Ela se torna muito significativa e muito por que a gente está trabalhando com pessoas, essa eu acho que é a primeira responsabilidade e dificuldade, porque é difícil trabalhar com pessoas. E com essa responsabilidade, também, porque a gente sabe o que a gente passou e que não teve essa informação, enfim.*

A experiência proporcionada pelo PET PP à estudante 2 implica em compreender a relação com a dignidade humana, ao referir-se à responsabilidade

de retornar ao espaço da escola pública como universitários, relatando que que chegaram lá como cotistas e de incentivá-los contando sua passagem pelo vestibular e também ajudando a esclarecer as formas de ingresso na universidade pública. A perspectiva de "responsabilidade" trazida pela estudante, nos remete ao que Freire (1995, p. 88) quando enfatiza que

> No esforço de manter viva a esperança, indispensável à alegria na escola, educadoras e educadores deveriam analisar sempre as idas e vindas da realidade social. Idas e vindas que viabilizam maior razão de esperança.

Destaque também para o poder da mídia ao propagar o ingresso em uma universidade privada, fazendo com que a universidade pública seja vista do ponto de vista de aprendizagem mais para a elite:

Estudante 3. *A UFRGS é algo completamente abstrato, longe da realidade, nem colocado no horizonte daqueles estudantes que moram lá na Vila. Não é uma possibilidade. Não é a possibilidade para quem é da Vila. Eu, agora não moro mais na Restinga, estou morando aqui perto em uma República com outros estudantes.* [...] *A propaganda para o ingresso na UFRGS é completamente distante. E também é outra situação, tu vê que nos ônibus, atrás dos ônibus ou na TV, tem propaganda e tem propagandas de universidades privada. Tem propaganda da PUC. Mais de 70 por cento são privadas. (...) Propaganda da UNIASSELVI, todas elas fazem propaganda. E a UFRGS não faz propaganda. Poderia assim, colocar um banner...* [...] *Porque ela já diz assim... como é? A classe é outra. Não precisa. Porque a privada quanto mais ela coloca, mais ela ganha. Mais investem nela, o investimento vem.*

O estudante 3 traz à tona a realidade universitária atual, pois demonstra o conhecimento de que mais de 70 % das universidades no Brasil são privadas, demonstrando o quanto a ideologia dominante é voltada para o capital e, em consonância com o mercado da educação – fazendo, talvez, com que esta seja uma das razões para que as universidades públicas sejam pouco divulgadas aos alunos de Ensino Médio. O Censo da Educação Superior de 2016 confirma que 87,7 % das IES são privadas, enquanto apenas 12,3 % são públicas.

Estudantes afrodescendentes destacam a deslegitimação entre os membros de uma própria etnia e que o PET PPJ é um espaço de aprendizagem da diversidade e das diferenças, fazendo com que as origens étnicas transpareçam como uma necessidade de reconhecimento histórico:

Estudante 5. *Eu acho que no PET a gente tem um grupo que a maioria das pessoas são brancas, ou elas não se leem ou não se liam como negras pela questão da cor da pele. Ou elas se leem como negras, mas pela questão da claridade da pele, elas são deslegitimadas para falar sobre esses assuntos, eu acho que é uma tendência, que não se fale sobre a questão racial assim.* [...] *Eu vejo que tem uma ferida aberta por mais que eles saibam que os indígenas foram exterminados por causa dos brancos que vieram para cá.* [...] *Como a gente se coloca enquanto negro, então eu acho que para eles é mais fácil e menos dolorido falar sobre a questão indígena do que falar sobre a questão dos escravizados.* [...] *Nós temos os quilombolas, nós temos a história que está aí vindo agora à tona. Está vindo tudo, tudo, tudo. E os movimentos ainda estão se organizando, o movimento negro é organizadíssimo desde 80, então é uma luta aberta a questão das cotas no ano passado.*

Estudante 4. *Entrando no PET assim, eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes. Então, eu vejo que a dificuldade está mais perceptível para mim, está mais explícita assim, grita na minha cara. Então, os problemas da universidade e da estrutura e relações com as pessoas, também. Eu acho que entrando no PET, as dificuldades meio que gritaram na minha cara, meio que abriram meus olhos, assim. As diferenças de raça, de cor, etnia ficaram mais transparentes, mais explícitas, mais gritantes.*

As estudantes 4 e 5 demonstram que o PET PPJ serviu de parâmetro para a constatação das questões étnicas que se refletem na universidade e que assim a diversidade se torna transparente, principalmente quando é ressaltado que o racismo na sociedade também é conseqüência da falta de resgate e reconhecimento histórico. Freire (1995, p. 68) corrobora com as constatações das alunas ao afirmar que:

> Quando digo *unidade na diversidade* é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre as pessoas, grupos etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: é necessária, considerando-se a coincidência dos objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade *nos* e *dos* objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia do diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal. [...] É preciso haver um sonho maior, uma utopia a que os diferentes aspirem e pela qual são capazes de mútuas concessões. É possível, por exemplo, a unidade na diversidade entre grupos anti-racistas, não importa a cor da pele dos militantes. Para isto, é preciso que os anti-racistas ultrapassem o limite de seu núcleo racial e se batam pela transformação radical do sistema sócio-econômico que causa e intensifica o racismo.

Um dos estudantes dá ênfase ao valor mensal da bolsa e também às diferenças sociais que aparecem no âmbito dos cursos de graduação:

Estudante 9. *Ah, a bolsa é muito pouca, primeira coisa, essa bolsa é muito pouca, essa gurizada dos outros cursos aí, tem uma gurizadinha medonha criada aí em apartamento, que não quer nem aumentar o valor da bolsa, porque vê o PET de maneira atravessada, cada um vê o mundo a partir do seu... da onde pisa, não é? E eles acham que o PET tem outra função de educação tutorial e tal, não sei que. E aí, esses 400 é pouco demais, entendeu? A gente não dedica muito tempo para o PET, na semana, só que acontece que se fosse mais bem remunerado, daria para dedicar mais, só que acontece que é tão pouco que o mínimo que a gente tem que dedicar como o tempo da gente que a gente não tem, entendeu.*

Há o reconhecimento da comunidade universitária e da importância do PET PPJ como parceiro da universidade através da Coordenadoria de Ações Afirmativas – setor da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) assim como demonstra o reconhecimento da situação enfrentada pela instituição no âmbito de recursos:

Estudante 8. *Tem um acolhimento através do PET, eu acho que é a gente tem algumas parcerias no campo do ensino, importante com o CAF. O movimento do próprio PET, na UFRGS, o InterPET funciona, os encontros estaduais. Então, acho que tem uma ligação muito boa com a universidade sobre financiamento, é um negócio que a gente sabe que é limitante para todo mundo, nós ainda tivemos algum acesso para eventos científicos e é mais federal o problema dos recursos. E a comunidade, os professores, os alunos, os discentes veem muito bem, sempre têm propostas de ampliação de trabalho, nós é que temos que lidar com a realidade social e com nossa vida acadêmica por causa dos prazos a cumprir na universidade, principalmente quanto ao término e aprovação no curso.*

Uma das estudantes egressas do PET PPJ vê o PET PPJ como um espaço de resistência e de fortalecimento do coletivo, principalmente por que trabalha o cotidiano da universidade e a questão da educação popular:

Estudante 10. *Eu acho que o PET é um espaço de resistência na universidade. De se fortalecer no coletivo. E o grupo nos ajudou a desenvolver isso, ser liderança, colaborar, organizar, desde organizar, sei lá, uma reunião, organizar uma oficina, então eu acho que enquanto formação o PET nos desafia...(...) Eu acho que enquanto a minha formação, por ser licenciatura também, eu acho que o trabalho com as escolas me ajudou muito nisso.(...) Já estar atuando nesse espaço escolar*. *Então acho que para mim foi muito importante isso. E pensar desde pensar aquele... o cotidiano da escola, a relação com a universidade, a pensar... sei lá, a metodologia de oficina, está certo? A questão educação popular.(...)É então, por isso, para mim, foi muito importante para minha trajetória, com certeza eu não seria... hoje não seria a mesma profissional se não tivesse vivenciado essas experiências na escola.*

Para alguns, o choque de realidades tão distintas tem provocado transferência de curso, reações psicológicas ou um efeito colateral de desajuste subjetivo capaz de "mexer com as cabeças" e reivindicam um espaço de atendimento psicológico, tendo o PET PPJ como um espaço de alicerce e acolhimento da questão racial e de gênero:

Estudante 5. *(...) olha a Letras não me oferece nada hoje. O meu curso assim está estagnado na questão racial. No semestre que vem eu vou fazer a transferência para Pedagogia. (...) O PET mexeu comigo porque eu entendi que eu gostava muito dessas dinâmicas da sala de aula, o PET. Eu me sinto energizada assim, depois que eu saio da sala, por mais pesado que às vezes seja. Porque falar sobre a questão racial não é uma coisa fácil, é complexo, é para gente, para a gente é complexo. Quando a gente está andando na rua, a gente vem, a gente está sozinha na rua mexendo em nosso celular e vê um companheiro negro vindo, eu me sinto assim: "Meu Deus, eu sou militante, mas eu estou aqui com o meu celular. Eu não sei se eu guardo ele". (...) Está sendo bem difícil para mim assim, permanecer na universidade, porque em primeiro lugar não existe psicólogo aqui, né? É uma... existir até existe, não vou dizer que não exista, mas pela essas questões de eu estar em dúvida com o meu curso, por estar conflitando a Letras...(...)Tu viu agora a Samara, está indo para o Direito – fará novo vestibular. Está indo para o Direito, mas aqui, aí é que está. A Samara... eu não sei se ela faz acompanhamento psicológico, mas ela já vem de uma outra troca, vem da Biblioteconomia. Ela tem um amadurecimento, ele teve um amadurecimento. Agora eu não tive esse amadurecimento e estou tendo agora e vou fazer a transferência.(...) Então, eu me vejo hoje, eu me vejo que eu me achei por minha causa. (...) Não por causa da universidade, não necessariamente tenha que ser por causa da universidade, só que se eu dependesse do atendimento psicológico da universidade, apenas do atendimento psicológico da universidade e que tivesse um núcleo que conversasse com a gente, realmente conversasse com a gente, que desse apoio eu estou falando. Não só psicológico, conversasse, que tivesse acolhimento. (...) Acolhimento. Eu já não estava no Letras há muito tempo. Mas como eu passei por esse processo todo sozinha, então demorou um pouco mais de tempo. Mas eu acho que eu consegui... Reverter e conseguir realmente... entender o que eu queria. Só que para mim foi bem angustiante. Você sabe, eu preciso me formar, por ser a primeira pessoa da família, mulher negra, primeira mulher negra a entrar na universidade. De toda, da família tanto particular quanto federal. Eu preciso, a minha mãe veio uma vez aqui no campus e ela não parava de chorar quando ela veio aqui. Agora eu consigo falar sem chorar.*

Para outra estudante a contribuição do PET PJJ lhe empodera para realizar novo vestibular para o curso de Direito, mesmo já tendo feito a transferência da Biblioteconomia para o curso atual, Serviço Social:

Estudante 3: *Então, eu te falei que eu vou ir... quero ir para o meu terceiro curso – iniciei na Biblioteconomia, estou no Serviço Social e quero fazer novo vestibular para Direito. Quero tentar meu terceiro curso. É isso, o impacto eu acho que o mais... (...) Se não fosse o PET, quando eu vi que a biblio não era para mim, eu teria pensado "a UFRGS, na real, é que não é para mim. Eu vou trabalhar e construir minha vida". E não, graças ao PET, e às pessoas que estão no meu dia a dia... (...) Acho muito legal a tua questão por que a minha escolha pelo Direito resume tudo. Eu vou tentar de novo, porque eu boto fé em mim, eu acho que conseguirei... Essa mudança também tem a ver com a mudança da conjuntura...precisamos de representantes de nossa causa de mulheres negras, da negritude, na sociedade... (...) Tu sabe que eu tive a colega Karen e a Karen saiu da matemática, eu te falei, no sétimo semestre e foi para o jornalismo. Mas, estudou, se dedicou, e entrou no jornalismo.*

A partir da afirmação das Estudantes 3 e 5 evidencia-se a mudança que se construiu em sua vida pessoal e acadêmica, no sentido de potencializar novos rumos e novas perspectivas de vida, principalmente no desejo de mudança de curso, na luta pelo reconhecimento das questões afrodescentes e de gênero, ao se candidatar a novo vestibular para o Curso de Direito. Tal potência e resistência vem ao encontro do que Dias Sobrinho (2015, p. 584) afirma:

> "[...] A realização humana é e será sempre imperfeita, inacabada e por debaixo das aspirações e projetos pessoais e sociais. Nem por isso deve ser abduzido nosso direito a sonhar com um futuro humano mais elevado e feliz. Este ideal guarda muito de utopia ao considerar a busca da felicidade (e com ela a justiça, a liberdade etc.) não apenas algo moralmente bom, mas humanamente necessário para a realização da condição humana. [...] Sem sonhos e sem utopias não há como desejar avançar e construir horizontes futuros mais desejáveis. (...) O viver humano solidário e digno requer racionalidade, apego à verdade, à crítica fundamentada e compromisso com a realidade, mas, por outro lado, também precisa de utopias e esperanças".

A resposta da estudante indígena quanto ao impacto e contribuição do PET PPJ demonstra a importância de ser a primeira da família a ingressar na universidade assim como reflete os conflitos com a comunidade de origem e a cultura acadêmica:

Estudante 7. *O PET PPJ me ajuda no sentido do direito, porque a gente tem direito a acessar as políticas públicas. (...) E para o Serviço Social é muito a defesa dos direitos dos universitários. Então contribuiu muito para isso, para eu compreender também os direitos sociais. O direito à universidade.*

(...) *Ingressar na universidade mexeu muito com minha família - Bah, minha família... é aquela coisa, muito feliz, muito orgulhosa, porque eu sou a primeira a entrar da família. E eu sou a filha mais velha também. Eu morei na Casa do*

Estudante, mas meu marido ficou chateado pelos falatórios na aldeia.

(...) *Então eu me mudei para cá com a minha filha e com o meu marido. Daí ano passado eu tive uns problemas pessoais bem grandes, que a gente se afastou um pouco, por um tempo assim. (...) Foi bem difícil, foi difícil para ele. Porque a atenção que eu dava para ele e para a minha filha diminuiu bastante. Diminuiu bastante assim, eu não tinha tempo para às vezes ir em alguma coisa no fim de semana eu tinha que estudar. Ele queria sair e eu tinha que estudar.*

(...). Aí *ficou a questão do machismo: "mas você está mesmo estudando ou é o que? " Tu não fica em casa. Aí a comunidade também dizendo... vendo de uma forma diferente, porque eu vim e morei na comunidade Morro do Osso, e aí a comunidade vendo assim. "Como assim, ela é uma mulher casada, e uma mulher casada não pode ficar na rua assim, sair de manhã e chegar de noite". Mas todo mundo sabe o que eu estava fazendo.*

(...) *Sim, foram dificuldades muitos grandes que eu tive que passar e muitas vezes eu tinha que engolir... porque eu tive que engolir, porque se eu focasse no meu problema em casa eu não ia conseguir passar nessa situação. (...) porque os outros viam como assim, "uma mulher não pode fazer isso". Daí ele começou a inquietar ele, e começamos a brigar, e discutir e fomos nos desentendo.*

(...) *Agora eu não moro mais na aldeia, eu aluguei uma casa em Porto Alegre e daí a gente está assim bem tranquilo, daí ele entendeu também.*

Constata-se que o Curso da aluna indígena assim como sua participação no PET PPJ desvela as relações de homem e mulher, questões de gênero presentes em uma sociedade marcada pela desigualdade e por ideais assimilados historicamente e culturalmente do patriarcado e que ainda repercutem fortemente no cotidiano familiar assim como no educacional. A decisão de mudança da referida estudante para Porto Alegre para continuar seus estudos como prioridade de vida, nos leva ao encontro do que Freire (1995, p. 70) nos impulsiona a pensar:

> A possibilidade de discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, nos comprometer, nos arriscar, faz-nos seres da decisão, portanto, seres éticos. Por isso um imperativo ético lutar contra a discriminação. Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa por quê, temos o dever de lutar conta a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser.

Há a ênfase de alunos que centram no Tutor o sentido do PET PPJ e por contribuir no sentido de avanços no universo acadêmico, de seus envolvimentos em pesquisa e extensão, na construção de seus currículos e na publicação de resumos oriundos dos encontros do grupo e da pesquisa:

Estudante 8. *Então, o PET, no primeiro ano para mim foi uma experiência que eu achava que ele contribuía mais para mim do que eu para ele. É, precisava daquele apoio financeiro para estudar e gostava das ações do PET, mas eu achava que o PET fazia muito mais para mim do que eu para o PET. Depois de um tempo de experiência, eu acabei entendendo que agora já se renovou, já tem uma certa experiência, hoje em dia, eu poderia, sei lá, focado nessa coisa da formatura, o PET me ajudou muito.*

Agora, nessa orientação eu já estou falando com o meu tutor, o Rafael, sobre o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de estudo. (...) gente tem trabalhado muito com resumos e artigos. (...)É, ele nos encostou, nos enquadrou numa pesquisa e a gente está, a maioria do grupo se envolvendo e gostando de participar de uma pesquisa mais direta, coisas que a gente não fazia nem na nossa graduação e nem há um tempo atrás no PET. Então, acho que hoje, o PET, claro, me ajuda muito, principalmente, com essa coisa da pesquisa, de entender...

(...) O funcionamento do PET está muito profissional, está muito talentoso. E isso dá condições para gente pensar em pesquisa, é legal, daí a gente gasta menos tempo... (...) Gasta menos tempo operando o PET e mais tempo pensando o PET, isso é uma característica que vem do Tutor.

Outro aluno destaca a contribuição do PET PPJ, também enfatizando a importância do acolhimento do Tutor, os avanços na pesquisa e trazendo as dificuldades que enfrenta na atualidade para sobreviver e continuar na universidade:

Estudante 8. *Ah, ajuda bastante, tipo, agora tenho alguns trabalhos publicados, circulo mais dentro da universidade...*

(...) A pesquisa... entendo melhor e relaciono um pouco mais as coisas.

Ele é para ser uma educação do tutorial, o que é que é uma educação tutorial? Uma educação tutorial, ela tem um tutor, que ele vai cuidar do processo de educação e o processo de educação do ponto de vista do que a gente desenvolve ali, ali é muito mais do que só conhecimento acadêmico, ele é tipo, desde entender a universidade, as estruturas dela. Então, é um tutor, que ele tem a função disso, de como tu escreve, como tu publica, quais são os caminhos, como é que tu entende o ambiente universitário, aonde é que tu te enfia, aonde é que tu não te enfia, o que é que é bom, o que é que não é bom dentro da universidade. É isso, é uma educação tutorial, tem um tutor que é, vamos dizer assim, um padrinho dentro da universidade, a grosso modo, que recebe os jovens pobres, entre aspas, que não tem costume, nem cultura de como estar aqui dentro e ele nos insere no ambiente, é isso que o tutor tem que fazer.

(...) Acontece que é muito... ah, eu queria muito dar aula na universidade, mas olha como está a vida... (...) Eu estou estudando para concurso público agora, para ti ter uma ideia, e é muito difícil, quando às vezes tu não tem dinheiro para comer.

(...) Depois de amanhã, talvez eu não venha... de manhã cedo eu não tinha o dinheiro da vinda, eu e o Zé, a gente conseguiu o dinheiro, pediu emprestado e tal.

Porque eu estou vivendo com aposentadoria da minha mãe. A gente vem com a passagem, vem com o cartão de passagem da minha mãe. (...) E aí, estou tentando arrumar um emprego de 20 horas em algum lugar para poder continuar estudando. E aí, vem para cá, vir para cá, vindo para cá, não tinha o RU e tal, daí a gente tem que estudar, mas não tem dinheiro para comer, aí não dá para ficar no Centro.

(...) Eu ando bem desesperado atrás de trabalho, mas eu vou te dizer, olha, a cada duas... toda semana eu penso em largar a UFRGS. Eu vou te dizer que olha, eu penso todo dia, eu só não larguei ainda a UFRGS por causa da bolsa PET.

(...) Não e tu não tem tempo, tu não tem... a coisa é muito grande, a gente tem família fora... Eu não consigo me concentrar, tipo agora eu tenho que me ocupar na reunião do PET... eu vou ser bem sincero, eu preferia estar estudando e fazendo trabalhos... E eu estou aí, assim, só empurrando com a barriga. A UFRGS não me desafia em mais nada.

A estudante 2 destaca a o impacto do PET PPJ no sentido de Grupo de Apoio, acolhimento, alicerce e referendando mais uma vez o papel do tutor no desenvolvimento pessoal e acadêmico:

Estudante 2*. Eu acho que o impacto é 100 por cento, assim, primeiro, por ter um grupo de apoio, que a gente sabe que não está sozinho na universidade, porque esse é um sentimento que é inevitável. Tu entra na universidade, primeiro, por ser cotista, já é uma bosta. Segundo, porque eu venho de fora, então, eu não tenho... não tinha vínculo nenhum, nem com o curso, nem com as pessoas, nem com a cidade, então, eu acho que o PET é essa estrutura, assim... (...) O acolhimento do PET é esse alicerce, assim, eu acho que isso é a principal contribuição, tu saber que tu tem um grupo para onde recorrer, assim. E fora, teoricamente, falando, assim, essa construção diária no cotidiano que às vezes, a gente está a semana toda pensando alguma coisa que chega na reunião de sexta, joga para o pessoal e aí tu já vai para casa ali, é um pouco de tudo, assim, eu acho. E, às vezes, a gente sai da reunião revoltada. A gente sai da reunião revoltada por algumas coisas de outras pessoas, então, é uma troca superimportante, eu acho que agrega muito.*

(...) O nosso tutor é representação de acolhimento, de escuta, eu acho que de tensionamento, assim, de crítica, de questionamento.

A partir da colocação do aluno acima e da resposta abaixo da Estudante 10 fica evidente que apesar do avanço no ensino e na pesquisa há a necessidade de um valor maior da bolsa do PET:

Estudante 10: *Com certeza acho que a universidade é muito para o além dos espaços da sala de aula. E a possibilidade de trabalhar com pesquisa, de trabalhar com extensão ainda na universidade, eu vejo que ainda é muito restrito também, é uma pequena parcela de estudantes, que tem também uma disponibilidade para fazer apenas bolsa de iniciação científica, que a bolsa é um valor pequeno. Então a questão de não poder ter outra remuneração além da bolsa também dificulta.*

Mesmo com todas as dificuldades geradas em função do valor da bolsa, destaca-se na fala dos estudantes o papel de acolhimento do Tutor como uma das condições para que a permanência na universidade. Reafirma-se aqui que o protagonismo na organização das atividades e o enfrentamento do cotidiano da universidade trazem a vivência de valores humanos no Grupo, como a fala e a escuta do outro. Com esse movimento do tutor e dos jovens é buscada a formação ético-política do Grupo, pois todos podem dizer sua palavra, no sentido da concordância ou não com as estruturas da universidade e dos demais membros.

Desprende-se das falas dos estudantes novamente as duas cosmovisões dos grupos no interior do PET PPJ. O Grupo 1 tem a universidade como espaço de pertencimento, de reconhecimento de raízes (negros e indígenas), levando como prioridade o acesso ao conhecimento e ao ensino-aprendizagem. O Grupo 2 tem a universidade como espaço de luta, reivindicação e militância política

Nos dois grupos o avanço nos cursos, muitas vezes, é lento devido à reprovações, abandono, desistência e transferências, sendo justificado com a distância e desconhecimento da universidade e desenvolvimento na atual conjuntura histórica do país e da universidade.

Ambos os grupos compartilham da idéia de que o PET PPJ é fundamentalmente um espaço importante na aproximação universidade-escola e vice-versa. Dado à fala dos entrevistados, talvez o PET PPJ seja o único meio/instrumento para tal aproximação. Do mesmo modo foi expressado que falta divulgação e acesso às informações da UFRGS.

Destaca-se a ênfase na discrepância entre o “ensino anterior na escola” e “o ensino da universidade”. A defasagem e a má qualidade do ensino anterior como o “grande obstáculo” a ser superado. Há assim o desconhecimento da estrutura da UFRGS e do próprio sistema educacional.

Os dois grupos partilham a idéia da importância do PET PPJ no acesso ao conhecimento das questões étnico-raciais. Destacam o papel fundamental do “Acolhimento” e do sustento de seus primeiros passos dentro do campus universitário. Entretanto, diferem quanto à percepção do significado de “conhecer” a história de suas raças. Para o Grupo 1, o PET PPJ significa a “constituição da identidade”, o entendimento do fenômeno dentro de uma perspectiva histórico-cultural e perseguem formas de desenvolver-se não só academicamente, mas

também subjetivamente, psicologicamente, como seres iguais em direitos e distintos em suas culturas próprias. Para o Grupo 2, acessar a universidade significa adentrar um espaço de perspectiva de políticas de atuação militante junto a bases sociais populares. Assim, a questão do “reconhecimento das raízes” se reduz em importância para a questão do “empoderamento como base para a militância e o engajamento político-social”.

As questões acima levantadas apontam para os desafios que se impõem á universidade, no sentido de vislumbrarmos novos processos e novas ações das políticas públicas que possam buscar formas de inclusão - de acesso - de permanência e de possibilidades efetivas de minimizar problemas, dificuldades e contradições que estão imbricadas no acolhimento aos alunos cotistas bem como seu acompanhamento e sucesso acadêmico. Como bem lembra Santos, na atualidade, a Universidade precisa preocupar-se com “a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais” (SANTOS, 2005, p. 137). Assim passa a ser um desafio para a universidade assumir duas funções totalmente contraditórias: entender que a formação se dará de forma diferenciada, levando-se em conta a origem dos alunos e a função que estes desempenharão após o término da graduação no mundo do trabalho, traz um mar de complexidade. É com essa complexidade que a universidade tem dificuldade de lidar.

CAPÍTULO 06

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se levarmos em consideração os fatos abordados e os referenciais teóricos discutidos ao longo desse trabalho constataremos que o PET PPJ ainda é um “reduto” dentro da universidade. Reduto[10] aqui conceituado como o “*recinto construído no interior de uma fortaleza para aumentar a resistência desta; lugar fechado que serve de abrigo”*. Como um “reduto”, o PET PPJ cresce e se torna potente lugar de acolhimento e de novas energias que abrem caminho para os “forasteiros” que chegam. Possibilita o contato com o conhecimento que lhes fortalece a auto-estima, já que resgata e contextualiza, historicamente, o porquê de suas condições de cotistas – Por que sou do jeito que sou?

Mesmo assim o PET PPJ já deixa sua marca no universo acadêmico da UFRGS e tem se revelado fundamental para o desenrolar do processo de ingresso na universidade assim como para o sucesso de seus alunos. Certamente muitas ações ainda deverão ser criadas para responder às demandas de distintos sujeitos que adentram à universidade na perspectiva de “cotistas”. Da mesma forma múltiplos debates deverão emergir nos próximos anos sobre o papel do PET PPJ e seus desafios futuros - neste sentido ressaltamos a importância desse tipo de estudo que pretende contribuir a um debate tão caro à sociedade e às universidades brasileiras.

A despeito das inúmeras dificuldades encontradas - confirma-se que o protagonismo é uma das marcas do Grupo PET PPJ, pois os estudantes desenvolvem ações nas Escolas de Ensino Médio, onde eles realizam as oficinas e dialogam e escutam os secundaristas e desmistificam determinadas informações assim como tornam mais transparentes as estruturas da universidade pública.

Resgatar o conhecimento histórico entre duas perspectivas de ação que irão dar identidade, pertencimento e empoderamento aos alunos cotistas é de suma importância para todos os integrantes do PET PPJ. Essas duas perspectivas acabaram por revelar a constituição de dois grupos distintos de acordo com afinidades ideológicas, sociais, políticas e culturais.

Na verdade, as características levantadas na pesquisa referentes aos dois

---

[10] http://www.dicionarioinformal.com.br/reduto/. Acessado em 28.10.2017.

grupos são importantes na medida que irão definir suas identidades e seus anseios. Enquanto para o Grupo 1 é o aprender e o ensinar; a percepção é de distanciamento pedagógico, a dificuldade é crescer na aprendizagem, ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior - conhecimento, aprendizagem, extensão e pesquisa como meios de sucesso acadêmico para um fim de diplomação e melhoria da qualidade de vida; para o Grupo 2, a importância do PET é na militância política junto à juventude - o conhecimento para o fortalecimento dos movimentos sociais onde o objetivo é o engajamento político e a militância popular.

Considera-se assim a configuração de dois grupos, duas perspectivas diferentes, que buscam revidar a história, reverter o processo de discriminação e exclusão social: um acredita no diploma e o outro acredita na luta e multiplicação de políticas públicas.

Considera-se importante, essas duas fontes de informações, no sentido de vislumbrarmos novos processos e novas ações das políticas públicas – e da UFRGS – mais especificamente, principalmente em relação à extensão – que possam buscar formas de inclusão repletas de possibilidades efetivas de minimizar problemas, dificuldades e contradições que estão imbricadas no acolhimento aos alunos cotistas bem como seu acompanhamento e sucesso acadêmico.

A partir do exposto, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais. Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização que está em construção e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo um "consumidor", um "competitivo frente à ordem mundial globalizada". Busca-se uma universidade formada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função de atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico. Deve, do mesmo modo, estabelecer como prioritários os programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de

opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Nessa perspectiva, não é de estranhar que dentro do PET PPJ se reflitam sobre novos modos de “segregação e discriminação” (sobre a discriminação no PET PPJ e na Universidade), quando a Estudante 5 afirma que “*(...) falar sobre a questão racial não é uma coisa fácil, é complexo, para a gente é complexo. Quando a gente está andando na rua, a gente vem, a gente está sozinha na rua mexendo em nosso celular e vê um companheiro negro vindo, eu me sinto assim: “Meu Deus, eu sou militante, mas eu estou aqui com o meu celular. Eu não sei se eu guardo ele”.*

Quando os alunos relatam as dificuldades com a aprendizagem no decorrer do curso, ainda se denota a insipiência de uma “ecologia de saberes” e o não “reconhecimento da diversidade e da pluralidade de saberes”. Reafirma-se aqui que a ecologia dos saberes é o reconhecimento da diversidade e da pluralidade dos saberes e da necessidade de conjugações específicas desses saberes para realizar determinadas ações. Novamente, aqui, o PET PPJ vem tentando desempenhar seu papel na Extensão Universitária - uma via de mão dupla:

> (...) A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade académica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, académico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento académico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. (...) Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11)

Santos (2005, p. 176) considera que o papel da Extensão Universitária é o de centrar suas ações na ecologia de saberes, desenvolvendo a promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, tradicionais, onde se dê um processo em que há uma nova “convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, podem enriquecer-se nesse diálogo”.

De forma similar Severino (2010, p. 159) enfatiza que o papel da educação na formação humana deve ser a busca da construção da cidadania e que para que esta aconteça é preciso haver o foco no projeto ético-político:

> “O ético-político incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas humanas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético. A eticidade se apoia na dignidade humana, mas essa dignidade não se referencia apenas à existência social, mas também à coexistência social”.

Expandir os diálogos e conectar os saberes em novas ecologias torna-se imperativo no atual contexto das universidades. Reafirmamos que a universidade justifica a sua existência na prática de ações que visam cumprir suas responsabilidades sociais, a partir da reflexão dessas práticas, em um movimento constante de ação e reflexão e avaliação e reconstrução. Esta responsabilidade se dá a partir da vivência de valores existenciais e humanos e pela produção e demanda de conhecimento. Sua finalidade principal é a formação em seus distintos graus e dimensões. Seu princípio e fim é contribuir na construção do mundo humano que a cada um cabe protagonizar nos planos da individualidade, da sociabilidade e da cidadania (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 582).

Com relação ao protagonismo do PET PPP na dimensão da extensão universitária para além da produção textual Grupo, propõe-se a alternativa de registro das oficinas realizadas nas escolas pública de Ensino Médio pelos estudantes, no sentido de se provocar alternativas de relatórios, onde estejam mais concisas as atividades realizadas, como propõe SANTOS (apud BENZAQUEN, p. 924) na realização das oficinas da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS), trazendo à tona os diferentes atores da pesquisa e os diversos modos de transcrever e representar a atividade de extensão:

> As oficinas realizadas produzem, ao final, os relatórios. Tenho chamado esse produto de relatório, pois não quero chamar de sistematização porque há toda uma filosofia, uma metodologia de sistematização da educação popular e há organizações especializadas em sistematização. E eu, francamente, sou sempre um bocado contra todos os códigos e uniformizações, porque eu penso que a UPMS é uma entidade ainda muito frágil de formação. E, portanto, eu não queria que os relatórios também tivessem formatos. Quero que aqueles que organizam as oficinas definam os seus próprios modelos de relatório e tragam coisas diferentes. Se tu olhares para os relatórios das diferentes oficinas, verás que são muito diferentes, em estilo, em preocupação e até em forma, nos aspectos formais do próprio relato.

Considerar “o potencial político” do estudante universitário, da juventude como existente, e passível de ser desenvolvido faz parte da tarefa da universidade, pois obrigatoriamente a juventude universitária será recrutada a assumir seu papel na sociedade, que pretendemos democrática. Isso em função de acreditarmos que se estas gerações de jovens agirem com consciência política e social no domínio de

sua ação intencional, a universidade estará fazendo a sua parte na construção de uma nova hegemonia. (Leite, 1990, p. 179)

Portanto, o PET PPJ contribui na construção de uma política de democratizar a universidade pública ao acolher grupos que não conseguiam ter acesso ao ensino superior, vindo ao encontro do que preconiza a Lei n.º 12.711/2012, que tem como proposição reduzir as diferenças entre as classes sociais, pois congrega pretos, pardos e indígenas e também problematiza a qualidade da educação básica brasileira ao criar formas de acesso diferenciado para estudantes oriundos das escolas públicas.

A inclusão através das ações afirmativas traz novos atores sociais, que historicamente foram excluídos da cultura universitária (negros, pardos, indígenas, quilombolas, portadores de deficiência, homossexuais, etc.) fazendo com que se ressignifique o cotidiano acadêmico – deflagrando grandes desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos que são as bandeiras de luta atual da política estudantil e das ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. Escrita digital e educação de jovens e adultos: produzindo sentidos num encontro inusitado. 2001. 205 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2001. Ori.: Axt, Margarete.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ARENHALDT, Rafael. Medeiros, Tanise Baptista. Bernardy, Anelise Cristina. Platt, Ellen Diogo. Diálogos afirmativos entre estudantes de origem popular: Conexões Universidade e Escola. In: Seminário Nacional (10: 2016: Porto Alegre, RS**). Anais**. Diálogos Paulo Freire, Porto Alegre, UFRGS, 25 e 26 de novembro, p. 1-9

ARISTIMUNHA, C. P.; COLOMBO, Roselena Leal .Desalienação e Ensino de História: reflexões no Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores - PEFJAT/UFRGS. In: IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 1999, Ijuí. Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 455-458.

BASTOS, Fabio da Purificação. Dizer a sua palavra. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 145.

BENZAQUEN, Júia F. **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 917-927, jul.-set. 2012.

BLOG LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. Disponível em: http://levante.org.br/

BLOG PASTORAL DA JUVENTUDE. Disponível em: http://www.pj.org.br/

BLOG PET POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE. Disponível em: http://petppj.blogspot.com.br/

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. **6, p.51-62. jan./dez. 2007.**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013 Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial – PET. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, 25 abr. 2013. p. 24.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**.** Brasília, MEC, 2016**.**

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012**. Brasília: MEC, 2012.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n° 976, de 27 de julho de 2010. Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010. **[Diário Oficial da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 jul. 2010. p. 103-104.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior**. Brasília: MEC, 2010a.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasília: MEC, 2010b.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: MEC, 2010c.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, 2007.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientações PET**. Brasília: MEC, 2006.

______. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Universidade para Todos**. Brasília: MEC, 2005.

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres. **Extensão universitária e formação política na universidade pública: o caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC**. 2015.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
______. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2003, n. 24.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de novembro de 2017.

DEUS, S. F. B.. Extensão universitaria e cidadania: desconstruindo para construir. **Revista E**, v. 02, p. 28-32, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

______**. Educação Superior: flexibilização e regulação ou reavaliação e sentido público.** In: Luiz F. Dourado; Afrânio M. Catani; João F. de Oliveira. (Org.). Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações recentes e debates atuais. 1ed.São Paulo: Xamã/Alternativa, 2003, v. 1, p. 97-116.

______. **Educação superior: bem público, equidade e democratização**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

______. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Educação superior e contexto**: questões emergentes e desafios. In: Educação superior e contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

______. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

______. **Pedagogia da autonomia**: os saberes necessários à prática educativa. 25.ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

______. **A sombra desta mangueira**. 2.ª ed. Editora Olho D'Água, São Paulo, 1995, 120p.
______. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. **A crise da identidade da Universidade Moderna.** In: FILHO, José Camilo dos Santos (Org.). **Escola e Universidade na Pós-modernidade.** São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

______. Universidade e responsabilidade social. In: J. C. Lombardi (Org). Temas de pesquisa em educação. pp.101-121. Campinas: Autores Associados, 2003.

______. Pós-modernidade, ética e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. **Espaço Pedagógico**, v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 23-40, jan./jun. 2014 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

______. Formação humana e sociedades plurais. **Espaço pedagógico**, v. 21, n. 1, Passo Fundo, p. 23-40, jan./jun. 2014.

GENRO, Maria Elly Herz. ZITKOSKI, Jaime José. **Educação, política e emancipação**. In: Congresso Brasileiro de Filosofia da Libertação (2.: 2014 set. 16-18: Porto Alegre, BR-RS). Filosofia da Libertação: historicidade e sentidos da libertação hoje. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014 p. 270-274.

GENRO, Maria Elly Herz. CAREGNATO, Célia Elizabete**. Educação na e para a diversidade**: nexos necessários. In: Caregnato, Célia Elizabete; Bombassaro, Luiz Carlos. Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. P. 35-59.

GRISA, Gregório Durlo. **Ações afirmativas na UFRGS**: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento. 2015. 220 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Ori. Zitkoski, Jaime José.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. IN: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 331-333.

HESS, Remi. **O Momento do Diário de Pesquisa na Educação**. In: Ambiente e Educação – vol. 14 – Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 1996.

LEITE, Denise B.C. Estudantes e avaliação. In: **Avaliação:** revista da avaliação da educação superior (Campinas). Sorocaba, SP Vol. 15, n.3 (nov. 2010), p. 9-27.

_____. **Aprendizagem e consciência social na universidade**. 1990. 192, [27] f. : il. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 1990. Ori.: Luce, Maria Beatriz.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec,1993.
___ (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maurício Machado. **Por relevos e dobras: pistas sobre a construção de territórios juvenis em uma política de educação tutorial**. 2013 161 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Ori.: Santos, Nair Iracema Silveira dos.

MORETTI, Cheron Zanini. Resistência. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 366-367.

NABARRO, Edilson. https://b-m.facebook.com/story.php?story_fbid=2037224176496781&id=100006276549811. Acessado em dezembro de 2017.

OLIVEN, A. C. **Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma questão política, um desafio pedagógico**. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE E. D. (Org.). Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, 2007, p. 151-160.

PEREIRA, Paula Cristina. Acolhimento na Educação. IN: CARVALHO, Adalberto Artur Vieira Dias. **Dicionário de Filosofia da Educação**, Porto Editora, p. 9-14.

PET CENÁRIOS DE PRÁTICAS E DE ESTÁGIOS CURRICULARES NOTURNOS – UFRGS. http://petcursosnoturnosdasaude.blogspot.com.br/p/quem-somos.html. Acessado em setembro de 2016.

PET Geografia UFRGS. http://www.ufrgs.br/petgea/. Acessado em de setembro de 2016.

PET PPJ UFRGS. http://petppj.blogspot.com.br/p/historico.html. Acessado em de setembro de 2016.

PIMENTEL, Álamo. http://pretonobranco.org/2016/07/03/rebeldias-criativas-por-alamo-pimentel/. Acessado em julho de 2016.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Brasil, 2000-2001. https://www.unifalmg.edu.br/extensao/files/file/colecao_extensao_univeristaria/colecao_extensao_universitaria_1_planonacional.pdf. Acessado em setembro de 2016.

PORTANTIERO, J. **Estudiantes y política em América Latina.** México, Siglo XXI, 1978. 452p.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: PET 25 ANOS. UFRGS. http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/arquivos-alunos/fanzine-pet-25-anos.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. UFRGS. PET – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL. http://www.ufrgs.br/prograd/aluno/pet. Acessado em setembro de 2016.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 331-333.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da idéia de universidade à universidade de idéias**. In: ___. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2013.

______. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2010.

___. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.º 23, 2005, p. 137-202.

___. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

___. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo, Boitempo, 2007.

SANTOS, José Antonio; DEUS, Sandra. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces – Rev. de Extensão**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 6-16, jan./jun. 2014.

SCHAEFFER, Ronaldo Souza et al. Conexões afirmativas: democratizar a informação para democratizar o acesso ao ensino superior [resumo]. In: **Salão de Extensão** (16.: 2015 out. 20-24 : Porto Alegre, RS). Salão UFRGS 2015, Porto Alegre: UFRGS, 2015 [1] f.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v6, n10, p.117-24, fev 2002.

______. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 200.

___. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SILVA, Gabrielle Carolina; OMENA DOS SANTOS; Adriana Cristina; CABRAL, Deisiane Maria Moreira; SILVA, Gabrielle Carolina; AMARAL, Valquíria Cristina; MELO, Rita de Cássia Melo; FERREIRA, Gisllene Rodrigues; MARQUES, Jéssica Alessandra de Jesus.

PET e Conexões de Saberes: (Im)parcialidade, (des)Informação, expectativas e perspectivas. Universidade de Uberlândia: Minas Gerais, 2011. http://www.petcnxed.prograd.ufu.br/node/33. Acessado em setembro de 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS : um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados.** 2017. 263 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017. Ori.: Zitkoski, Jaime José.

SOUZA, Eliane Almeida; PEREIRA, Roseli da Rosa. **Políticas de ações afirmativas e o diálogo com a universidade no Século**. XXI. In: V CBPN – Congresso Baiano de Pesquisadores Negros, IV Encontro Estadual de Educação das Relações Étnicas, XI

Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira e II Seminário do Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Anais, Jequié: UESB, 2015, p. 300-306.

SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro**. IN: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

ZINGER, Juliana. **Formação política na universidade: possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS**. 2013. 148 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Ori.: Genro, Maria Elly Herz.

Agência Brasileira ISBN
ISBN: 978-65-86230-58-1